UFR de psychologie sociologie et sciences de l'éducation
Département des sciences de l'éducation

Mastèr « Ingénierie et Conseil en Formation »

L'EVALUATION SOMMATIVE EN FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

Elaboré par Mohamed Chérif MEGADMINI
Directeur de mémoire : M. Loïc CHALMEL

Semptembre 2007

« Les instruments ont un double usage au sein des activités éducatives. Chez les élèves, ils influencent profondément la construction du savoir et les processus de conceptualisation. Pour les enseignants, ils peuvent être considérés comme des variables sur lesquelles on agit pour la conception et le contrôle des situations pédagogiques. » (Rabardel, 1996)

« L'apprentissage du savoir faire inclut à la fois l'acquisition tout au long de la vie du savoir qui permet d'acquérir également le savoir comment faire et le savoir y faire d'un métier » **(Perrenoud, 1997).**

Sommaire

N° page

Sommaire 3

I. Introduction
I.1. Le positionnement 5
I.2. Mes motivations 5
I.3. Le sujet 6
I.4. Le contexte d'émergence 7
I.5. La commande 12
I.6. La mission 13

II. Problématique
II.1. La mise en situation 14
II.2. Le questionnement 15
II.3. La problématique 15
II.4. Les hypothèses – les objectifs 15

III. Cadre théorique
III.1. La théorie de l'activité 15
III.2. La construction des usages au niveau microsocial 18
III.3. La construction des usages au niveau individuel 19
III.4. L'approche instrumentale 20
III.5. Le référentiel 25
III.6. La compétence 25
III.7. L'évaluation 29
III.8. Articulation des éclairages théoriques 34
III.9. Synthèse des éclairages théoriques 35

IV. La méthodologie et le terrain
IV.1. Le terrain 36
IV.2. Les axes de travail 36
IV.3. La méthodes de travail qui se réfléchie à la recherche action 36
IV.4. Les étapes principales de la recherche 37
IV.5. Les actions 37

V. Les résultats
V.1. Le cadre actuel d'évaluation 40
V.2. Les tendances des pratiques d'évaluation 43
V.3. Les interprétations 48

VI. Conclusion
VI.1. Rappel de la recherche 50
VI.2. La démarche 50
VI.3. Synthèse des résultats 51
VI.4. Prolongement des travaux 52

VII. Bibliographie 53

VIII. Annexes 55

Les « 4 pages »
P.1 : Présentation de l'étudiant, le parcours, les objectifs 74
P.2 : Présentation du chantier, de la mission et de sa réalisation 75
P.3 : Présentation du mémoire, de la problématique et de ses résultats 76
P.4 : Les questions, les pistes et suite 77

Sommaire détaillé 78

I- Introduction

I.1. Positionnement

Après avoir suivi des études scientifiques et techniques et obtenu une maîtrise en sciences techniques, j'ai été formateur des dessinateurs industriels, puis coordinateur technique dans des centres relevant de l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle (ATFP), avant d'être appelé à travailler à la Direction des Centres de Formation en tant que chef de service chargé d'appuyer les centres dans la mise à niveau des projets suivants :

- La formation itinérante : c'est un projet pilote de formation de proximité s'appuyant sur des ateliers camions, qui a pour objectif de développer les compétences des apprentis travaillant dans les micros entreprises.
- La formation au travail indépendant : c'est un projet ayant pour mission d'intégrer les compétences entrepreneuriales dans la formation initiale.
- L'implantation des programmes de formation par compétences dans les centres : c'est un projet d'assistance aux centres de formation dans la mise en place des programmes d'études professionnelles et d'évaluation sommative.

I.2. Mes motivations

Le choix du sujet de ce travail portant sur l'évaluation sommative tient à deux raisons étroitement liées. L'une est d'ordre personnel et l'autre d'ordre professionnel.

Mon interêt vient du fait que, malgré mon expérience dans le domaine de la formation professionnelle, les moments de l'évaluation m'ont toujours paru des moments assez difficiles dans la mesure où ils me conduisent généralement à un sentiment d'insatisfaction. Cet état dans lequel se dit qu'il doit y avoir autre chose, on ne sait pas quoi , mais on croit bien qu'il y a d'autres posibilités. C'est ainsi que ce malaise aboutit à la prise en main du thème.

Mon intérêt d'ordre professionnel tient à plusieurs facteurs :

- L'évaluation dans la formation professionnelle se distingue par le manque d'intérêt général. Il y a donc une nécessité de recherche dans ce champ.
- L'évaluation dans ce domaine est soumise depuis quelques années à un renouvellement de perspectives dans de nombreux pays est certes différentes sur de nombreux points : Les contextes économiques, sociaux et culturels ne sont pas identiques et l'histoire particulière de la formation de formateurs l'est également. Alors que l'harmonisation ou la standardisation de la formation est achevée dans de nombreux pays, elle est encore en gestation dans bien d'autres. Il apparaît en conséquence

nécessaire de repérer les tendances de l'évaluation des acquis en formation professionnelle initiale.

- Mon expérience m'a permis d'observer de nombreuses difficultés rencontrées chez les formateurs dans l'exercice de l'évaluation par compétences. Il s'agit de répondre à des interrogations simples qui ont été posées par les formateurs stagiaires ou non, des questions que nous nous sommes nous-même posées et auxquelles nous avons eu du mal à répondre. Pourquoi ? Parce que ces questions pratiques (qu'est ce qu'une évalaution compétences ? Pourquoi ne pas continuer à évaluer comme d'habitude ?...) sont rarement abordées dans les ouvrages sur l'évaluation. Parceque, dans la formation professionnelle initiale, nous sommes confrontés à des problèmes spécifiques compte tenu de l'introduction de l'évaluation sommative continue.
- Ce travail, constituerait auprès des décideurs une première réflexion d'aide aux décisions de développement d'outils, des procédures et des changements nécessaires. En ce sens,il pourrait servir l'objectif principal de l'organisation de l'évaluation dans les centres : réussir la mobilisation des formateurs autour du changement du cadre des pratiques d'évaluation.

I.3. Le sujet

Lussier définit l'évaluation sommative à partir de la définition donnée par Bloom (1971) :
« L'évaluation sommative est la fonction d'évaluation employée à la fin d'un cours, d'un ycle ou d'un programme d'études dans un but de classification, de certification, d'évaluation du progrés ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours. La caractéristique essentielle de l'évaluation sommative, c'est qu'un jugement est posté sur ce qui a été maîtrisé par les élèves ou sur l'efficacité d'un programme au terme de la démarche ». (Lussier 1992)

L'évaluation sommative fait le bilan, sanctionne les savoirs, les savoirs-faire et les savoirs être acquis. C'est une démarche que le formateur ou l'institution se donne et qui consiste à juger le degré de maîtrise de la compétence. Le formateur poste un jugement sur les acquis d'un apprenant à la fin des apprentissages de la compétence, généralement au cours d'un examain final. Ce jugement est suivi d'une décision. En formation professionnelle, il s'agit de voir si l'apprenant a atteint le seuil d'entrée sur le marché de travail.

On distingue deux sortes d'évaluation : normative ou critériée. L'évaluation sommative dans un cadre de référence normatif compare des apprenants entre eux. Elle permet d'établir un

classement. Dans un cadre de référence critérié, depuis 2004[1] devenu le cadre formel de l'évaluation dans la formation professionnelle initiale, le formateur confronte chaque apprenant à des critères de réussite. L'évaluation sommative est obligatoire, le formateur n'a pas de choix. Il est cependant obligé d'évaluer au terme de chaque compétence aquise. L'évaluation sommative fournit donc un bilan qui permet de savoir où l'apprenant se situe et à partir de là prendre une décision (Noizet 1978) et pose ainsi « le problème du recueil des informations, de la construction d'outils de mesure adaptés aux objets à évaluer et fiables » (Nunziati 1990).

Le processus d'évaluation des apprentissages se subdivise en différentes phases : la planification, la prise de l'infomation et son interprétation, le jugement et la décision. Il en est de même, que soit ciblée une activité d'évaluation en aide à l'apprentissage ou aux termes de la sanction de la compétence.Quand, pourquoi et quoi évaluer ? Comment s'oriente la planification de l'évaluation ? Est-elle approprié par le formateur ?

L'objet de ce mémoire qui se situe dans le champs de l'évaluation des apprentissages par compétences cible le cadre commun des pratiques d'évaluation dans une approche par compétence, répond également et simplement à quelques questions qui se posent inévitablement au formateur évaluateur confronté à la compléxité de la tâche d'évaluation aux termes de la compétence et l'appropriation du renouvaux dans l'évaluation.

Les formes d'évaluation doivent être variées et en relation avec les éléments de la compétence. Il n'existe pas un instrument pouvant à lui seul permettre de tout évaluer. Le recours à la diversité des formes d'évaluation contribue à la qualité de l'évaluation.

Les formateurs peuvent déterminer à l'avance, quels instruments afin de porter un jugement éclairé. Ansi, ils sont mieux préparés pour prendre les décisions qui s'imposent selon l'intention qu'ils poursuivent.

I.4. Contexte d'émergence

En Tunisie et avant la réforme[2], le choix de la voix de la formation professionnelle constituait une orientation par défaut qui était destinée aux jeunes déscolarisés.

[1] Decret n°2004-512 du 1er mars 2004, fixant les conditions d'inscription, le régime des études et la sanction de la formation dans les établissements de formation relevant de l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle.

[2] Engagé à la fin des années 80, à l'effet et tout en faisant partie de la réforme du système éducatif qui visait sa restruction et sa réorganisation (instauraution de l'école de base et exclusivité de l'apprentissage des techniques et des métiers au dispositif de la formation professionnelle)

Depuis l'institution de la loi d'orientation de la formation professionnelle qui constitue le principal jalon de la réforme, cet état de fait commence à dimunier. De part cette loi, l'essentiel des préoccupations des législateurs est devenu : l'implication de l'entreprise dans la formation et la construction du projet professionnel des jeunes demandeurs de formation (Loi n° 93-10 du 17 févirier 1993 : chapitre I, II, IV et V).

Ce choix s'est confirmé à travers le programme de mise à niveau de la formation professionnelle et de l'emploi et les plans quinquinaux, les IX ème et X ème du secteur de la formation professionnelle qui aspiraient à répondre aux besoins en qualification de l'économie afin d'anticiper l'entrée en vigueur de l'accord de libre échange avec l'union Européenne.

La Tunisie a choisi de développer ses ressources humaines en adaptant son système de formation professionnelle aux besoins des entreprises. Pour ce faire, elle favorise le mode de formation avec l'entreprise pour qu'il devienne le mode dominant.

Ce mode de formation devrait permettre à l'apprenant d'acquérir non seulement des compétences professionnelles mais aussi lui permettre la reconnaissance des compétences acquises.

I.4.1. L'adhésion à l'Organisation Mondiale du Commerce

Le programme d'ajustement structurel engagé depuis 1986 et l'adhésion à l'Organisation Mondiale du Commerce ont conduit la Tunisie à une ouverture progressive de son économie à la concurrence internationale. Ce processus vient d'être conforté par l'accord de partenariat avec l'Union Européenne qui se traduit, notamment, par un passage au libre échange à partir de 2007.

I.4.2. La mise à niveau de la formation professionnelle

Les impératifs du libre-échange avec l'Union Européenne et l'ouverture à l'économie mondiale ont en effet entraîné en Tunisie d'importantes réformes en vue de renforcer la compétitivité de l'économie. Et comme il est reconnu que l'amélioration de la compétitivité est, dans une large mesure tributaire du niveau de qualification des ressources humaines d'un pays, nous nous sommes engagés dans une vaste réforme du dispositif de formation professionnelle à travers le programme de mise à niveau de la formation professionnelle et de l'emploi. L'objectif global de ce programme est le renforcement de la qualité, de l'efficacité et du dimensionnement du système de formation professionnelle dans le but d'accroître la compétitivité de l'économie tunisienne. Il a été structuré autour de quatre axes :

1. renforcement de la participation des entreprises dans la définition de leurs besoins;
2. renforcement de la qualité et de l'adaptabilité de l'offre et ajustement de son dimensionnement à la demande identifiée;
3. mise en œuvre d'une gestion active du marché de l'emploi et de la formation continue;
4. implantation d'une démarche qualité dans chaque phase du processus d'offre et de demande de formation professionnelle.

I.4.3. Les mutations des interactions entre le système de formation et le système de travail

Les caractéristiques de la formation professionnelle, qu'elle soit la formation initiale, de conversion, ou la formation continue, relèvent d'interactions avec le système de travail, dont la traduction se cristallise autour des discours sur l'adéquation "formation emploi". Ils ont leurs sources dans les recherches fondamentales connues tant dans le domaine de l'analyse du travail et de l'ergonomie, que dans celui de la pédagogie.

Trois générations d'interactions, s'organisent, se développent et se régularisent dans le temps.

I.4.3.1. La génération de la spécialisation

Dans le système de travail, le rapport homme/machine fonde la division technique et sociale du travail. L'énoncé des qualifications se fait en termes de spécialisation par technologie et reflète la spécialisation des équipements. L'unité de référence est le poste de travail. Il a sa correspondance dans la grille des emplois.

Dans le système de formation la demande est centrée sur l'acquisition de connaissances générales et spécifiques et la transmission du savoir se fait par matières. Le contrôle consiste à vérifier l'assimilation du savoir enseigné. Dans cette optique, évaluer consiste à prélever un échantillon représentatif du programme.

Dans cette problématique, les interactions se caractérisent par la définition des finalités par l'employeur, les formateurs se concentrant sur les moyens pédagogiques pour y parvenir, d'où séparation des fins et des moyens.

Malgré la diversification des spécialités, cette génération est marquée par la rigidité face au marché de l'emploi et les réponses de type conversion professionnelle sont souvent les seules que peut donner réellement la formation.

I.4.3.2. La génération de la polyvalence

Dans le système de travail le rapport homme/objet technique inclut un rapport avec l'organisation du travail. L'inventaire des tâches est regroupé en fonction de différents objectifs professionnels et conduit pour dégager des référentiels des tâches.

Dans le système de formation adjonction de nouveaux objectifs, soit le développement de « n » savoir-faire pour répondre aux exigences de la polyvalence. Définition d'objectifs de formation incorporant savoir, savoir-faire, quelquefois savoir être. Le contrôle devient mesure des écarts par rapport aux objectifs. Dans cette optique, évaluer consiste à prendre un échantillon représentatif d'objectifs spécifiques et opérationnels et à générer un échantillon de questions qui traduisent au mieux cet échantillon d'objectifs.
Les interactions se situent au niveau de l'intégration par le système de formation des objectifs du système de travail, recherchant une adaptation à des tâches diverses.

I.4.3.3. La génération de la compétence

Dans le système de travail le rapport homme/système intégré à l'environnement, tenant compte de l'obsolescence des objets techniques et de la diversification des tâches accomplies dans les organisations. C'est donc au niveau des interactions entre social- technique- organisation que des compétences transférables doivent être repérées.
Dans le système de formation : l'organisation des enseignements doit prendre en compte ce qui est permanent et développer la transférabilité des compétences en mettant l'accent sur les situations pédagogiques intégrant méthodes et stratégies.
Le contrôle réalisé par l'évaluation des objectifs méthodologiques devient lui aussi formateur.
L'interaction entre les deux systèmes commande une même méthodologie. La régulation se situe donc moins au niveau des contenus qu'au niveau des méthodes, procédures, stratégies utilisées,... c'est le transférable. L'organisation de la formation est réalisée par compétence mais dans lesquelles sera privilégiée la résolution des situations.
La construction actuelle des filières de formation et des possibilités de parcours des stagiaires nous situe dans la deuxième génération. Mais, de par ses méthodes d'évaluation de guidance formative, le système mute vers la troisième génération dans un contexte difficile, car il existe peu d'analyses systématiques des situations professionnelles. Le court terme (emploi) et le long terme (carrières) ne sont pas pris en compte. Les critères d'embauche ne sont pas encore cohérents avec les autres attentes exprimées par ailleurs par le monde du travail (adaptabilité -initiatives sens des responsabilités, disposition à l'autoformation continue, etc.).
Dans cette optique des compétences, évaluer consiste à proposer une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessitera de la part de l'apprenant une production elle-même complexe pour résoudre la situation.

I.4.4. Cadre législatif

Décret n° 2004-512 du 1er mars 2004, fixant les conditions d'inscription, le régime des études et la sanction de la formation dans les établissements de formation relevant de l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle, inscrit la place de l'apprentissage dans l'action et la place de l'évaluation tout au long de l'apprentissage, Elle se traduit par une intervention afin d'amener l'apprenant à agir dans différents contextes selon des performances définies, avec tous les savoirs nécessaires pour réussir et progresser. Dans l'action, elle se réalise à travers des situations reflétant la vie professionnelle et elle s'appuie sur une mobilisation des ressources individuelles.

Les programmes sont définis par compétences. La compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches et qui résulte d'un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de comportements. Certaines compétences, plus fonctionnelles, permettent d'exercer les tâches et les activités particulières à un métier ou une profession et d'évoluer adéquatement dans un cadre de travail. D'autres, plus générales, permettent, notamment, le transfert d'apprentissage et l'adaptation à des situations nouvelles.

Les programmes sont découpés par modules. Ce découpage permet d'organiser la formation de telle sorte que chaque module est relativement autonome et complet en soi, ce qui est de nature à offrir un certain nombre d'avantages. En effet, il est possible de réviser un programme sans toucher l'ensemble des compétences qui le composent, mais en réexaminant uniquement celui ou ceux qui se trouvent affectés par une évolution technologique, par exemple.

Par ailleurs, ce découpage en modules facilite la mise en place de la formation en entreprises, puisqu'il permet d'identifier de façon précise auprès des entreprises partenaires les possibilités de prise en charge par celles-ci de modules entiers de formation ou de parties de module, la qualité de la formation étant assurée par l'évaluation de la compétence développée dont les standards ont été arrêtés indépendamment du mode de formation. Certaines compétences gagnant même à être acquises dans l'entreprise.

Enfin ce découpage modulaire offre un avantage de taille relatif à la formation continue. Les modules étant autonomes, les entreprises peuvent en effet demander l'organisation de sessions de formation pour leur personnel afin de leur faire acquérir uniquement les compétences qu'elles auraient jugé utiles dans un programme de formation et ce, indépendamment des autres compétences, ce qui facilite d'autant la réponse à des besoins ponctuels.

L'une des caractéristiques principales de la compétence est son système d'évaluation. En effet, le niveau de maîtrise d'une compétence est déterminé à priori lors de la définition de la compétence elle-même avec les professionnels et correspond donc au seuil d'entrée sur le marché du travail tel que déterminé par le secteur productif. C'est ainsi qu'à l'occasion de l'évaluation d'une compétence, le formateur puise ou élabore ses épreuves en fonction du préalable défini et non par comparaison dans un groupe.

Par "ailleurs, l'évaluation se fait compétence par compétence, et l'obtention du diplôme est tributaire de l'obtention de toutes les compétences, une à une. En effet, si une compétence a été identifiée comme nécessaire à l'exercice de l'emploi, elle doit absolument être maîtrisée par l'apprenant, toujours en fonction du standard correspondant au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Une troisième caractéristique du mode d'évaluation est son caractère «binaire». Une compétence étant maîtrisée ou ne l'étant pas, la sanction se traduira donc sous forme «réussite» ou «échec», sans notation au sens scolaire : un mécanicien sait ou ne sait pas réparer les freins!

I.5. La commande

I.5.1. Le cadre de la commande

L'importance accordée à l'évaluation dans la réforme pédagogique des centres exige une organisation appropriée et compte tenu des coûts d'une présentation externe en matière d'évaluations des apprentissages, le Ministère de l'Education et de la Formation, tutelle de l'ATFP, a commandé à chaque centre de formation de créer une cellule de gestion de l'évaluation qui aura pour tâches :

- La planification des évaluations des apprentissages ;
- L'administration des évaluations en mettant à sa disposition une banque d'épreuves et d'outils (plusieurs épreuves différentes pour l'évaluation des acquis d'un même module de formation, mais qui répondent aux exigences formelles).
- L'appropriation des règles et des procédures de gestion des évaluations : confidentialité, communication des résultats aux apprenants, reprise de la formation par module en cas d'échec, archivage des documents, conservation des notes…

I.5.2. la prestation demandée par le centre

Dans la perspective de mettre en place la cellule de gestion d'évaluation, et dans une première étape du projet, le centre (CSFMBC) souhaite une assistance auprès des formateurs pour l'exploitation des référentiels en vue d'initier les pratiques de l'évaluation dans le centre.

I.6. La mission

Avant de débuter notre mission de Master, nous avons rencontré à trois reprises, le directeur du centre (CSFBC) à Tunis, pour définir ensemble les objectifs de la mission.

Le centre (CSFBC) organise environ 30 évaluations sommatives par programme de formation tout le long de l'année de la formation pour plus de 2000 apprenants dans 13 spécialités. La plupart des formateurs sont des profesionnels de métier mais ne sont pas professionnels de la formation et de l'évaluation. D'ailleurs leur pratiques actuelles d'évaluation limitent dans une large mesure leur participation à la mise en place de cellule de gestion d'évaluation par compétences. Le centre a un défi de taille à relever pour aider ses formateurs à changer leur cadre actuel des pratiques d'évaluation en un nouveau cadre d'évaluation fondé sur l'approche par compétences.

De façon plus précise, le centre voulait déterminer l'approche la moins couteuse pour aider les formateurs à prendre en main des référentiels mis à leur disposition depuis 2002.

La prestation aux formateurs devrait mettre l'accent sur l'introduction de collaborateur à la cellule de gestion d'évaluation sans but lucratif.

La prestation (l'assistance apportée aux formateurs) de son côté doit poursuivre les objectifs individuels et collectifs.

Objectifs individuels :

- Aider les formateurs à l'appropriation des caractéristiques de l'évaluation de sanction par compétences.
- Aider les formateurs à intégrer l'utilisation des référentiels dans leurs pratiques en les invitant à éviter d'échapper aux pratiques actuelles.
- Venir en aide aux responsables de la cellule de gestion de l'évaluation de façon plus efficace.

Objectifs collectifs :

- Accroitre la participation des formateurs dans la mise en place et dans le développement de la cellule ou l'élaboration du nouveau cadre commun d'évaluation

- Evaluer le modèle de la prestation de façon à éclairer les autres centres de l'ATFP et envisager la généralisation

II. Problématique

II.1. La mise en situation

Par ailleurs, la situation, en général dans les centres de formation se distingue par :

1/ Les acteurs principaux de l'évaluation sont les formateurs dont :

- La formation de base poussée en technique spécialisée acquise à la fois au lycée technique ou aux instituts technologiques et sur le tas.
- Les savoir-faire en formation sont basés sur la routine, la répétition des mêmes opérations, mais constituant un très fort potentiel de progrès.
- Les personnalités sont fortes, autonomes, indépendantes. Les formateurs ont appris à se débrouiller.

2/ La présentation du « guide d'évaluation » sous forme de tableaux émiettés sans explications, ni activités à développer, ni stratégies, ni moyens d'évaluation favorisés.

La non accessibilité des formateurs aux guides d'évaluation appuyée par la non disponibilité des formateurs pour le traitement et l'élaboration des évaluations selon les dits référentiels constituant des facteurs forts contraignants. La priorité est donnée aux activités et à l'organisation des postes de formation dans les ateliers. Alors comment deveraient-ils procéder pour évaluer ?

3/ La représentation formelle de l'évaluation manque de méthodes, trop d'initiatives laissées aux formateurs pour dériver les données des guides en évaluation. Ceci a entrainé la mise à côté des guides proposés et donc une absence d'influence des guides sur les pratiques d'évaluation utilisées par les formateurs. Alors quelles pratiques pour évaluer les acquis des apprenants ?

4/ Les concepteurs supposent, à travers le titre qu'il donnent au référentiel « guide d'évaluation » que les formateurs ont déjà la maîtrise de l'évaluation par compétences et les procédures facilitant son exploitation, ce qui n'est pas le cas.

Tout cela limite fortement son usage pour la tâche. Le guide n'est pas encore devenu un instrument au service de la tâche. Le guide avait au contraire constitué, pour les formateurs, une série de freins. Comment franchir les obstacles pour que le guide devienne un instrument commun au service de l'évaluation ?

II.2. Le questionnement

Du point de vue de la commande du ministère tutelle, l'ATFP doit déterminer l'approche la moins couteuse pour mettre en place l'unité de gestion de l'évaluation. Mais du point de vue des centres, l'unité ne peut voir le jour dans les conditions de la commande, qu'à la suite d'un changement des pratiques actuelles.

Ainsi les centres ont un défi de taille à relever pour changer les pratiques d'évaluation ancrées dans les habitudes de travail depuis les années 60.

On peut cependant occuler la question fondamentale suivante : Dans quelles mesures les « guides d'évaluation par compétences » disponibles dans les centres, depuis 2002, peuvent-ils favoriser le développement des pratiques d'évaluation par compétences ?

II.3. La problématique

Les guides tels qu'ils sont conçus, une boite aux tableaux à repéres n'ont pas pu permettre aux formateurs de percevoir les usages individuels. Ils n'ont pas appropriés les guides comme outils utiles pour produire des situations d'évaluation par compétences. Le guide n'a pas pu atteindre les objectifs de communication, d'apprentissage, d'accessibilité et de référent pour les formateurs. Comment le « guide » peut-il favoriser le développement des pratiques communes d'évaluation ?

II.4. Les hypothèses – les objectifs

- Une analyse des caractéristiques (contraintes) de l'évaluation par compétences met en évidence l'importance de l'utilisation des guides.
- L'exploitation de la compétence aux fins de l'évaluation a contribué à l'ouverture du champ des actions possibles dans l'évaluation.
- Un cadre commun des pratiques d'évaluation peut favoriser l'appropriation, la conceptualisant et la mise en œuvre de l'évaluation sommative par compétences.

III. Cadre théorique

III.1. La théorie de l'activité

Cette théorie se retrouve de manière assez répandue. Celle-ci puise ses origines dans les années 20-30, chez les psychologues russes Vygotsky et Leontev notamment. Vygotsky formula le nouveau concept théorique de « *action orientée vers un objet et médiatisée par un artefact* » : l'activité humaine n'est pas une réaction directe à l'environnement; la relation entre l'agent humain et les objets de l'environnement est médiatisée par des moyens culturels

(artefact médiateur) construits par l'homme pour le rendre capable de contrôler et de transformer son environnement. L'activité humaine a donc une structure tripartite :

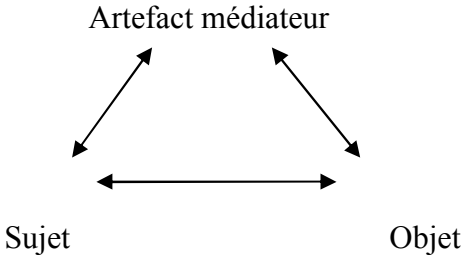

Figure 1 : Relation médiatisée de l'individu à l'environnement, selon Vygotsky.

Cet artefact médiateur peut être un outil matériel (un marteau) ou un outil psychologique (le langage par exemple, outil construit artificiellement par l'homme, qui lui permet d'entrer en contact avec les autres individus de l'environnement).

Leontev poursuivit les recherches de Vygotsky et affina la théorie de l'activité. Il distingua l'activité individuelle de l'activité collective (dans laquelle plusieurs individus partagent le même objet), la clé de l'activité collective résidant dans la division du travail. Il proposa de considérer l'activité comme un système et de la prendre comme unité d'analyse pour les sciences humaines. Cette activité humaine se décompose en trois niveaux hiérarchisés: L'activité elle-même est dirigée vers un objet) cité par Lewis, 1998) : une activité peut consister à construire une maison (objet = construire une maison). Cet objet est réalisé grâce aux actions des individus, ces actions visent à atteindre des buts). Transporter des briques par camion …sont des actions qui visent à atteindre l'objet de l'activité. Ces actions à leur tour sont réalisées au moyen d'opérations routinières, qui dépendent des conditions dans lesquelles l'action se déroule. Clouer et changer les vitesses quand on conduit sont des opérations, qui permettent de réaliser les actions.

Le sujet fait référence à l'individu ou au sous-groupe que l'observateur a choisi d'analyser. L'objet fait référence à la "transformation de l'environnement" qui est visée par l'activité (la tâche à réaliser, l'objectif à atteindre ...). Les outils sont les objets matériels ou symboliques qui médiatisent l'activité. La communauté est l'ensemble des sujets ou des sous-groupes (selon le niveau d'analyse) qui partagent le même objet, et qui, par là, se distinguent d'autres communautés. La division du travail reprend à la fois la répartition horizontale des actions entre les membres de la communauté, et la hiérarchie verticale des pouvoirs et des statuts. Enfin, les règles font référence aux normes, conventions, habitudes... implicites et explicites qui maintiennent les actions et les interactions à l'intérieur du système.

Le schéma suivant est considéré comme le schéma actuel de la structure d'un système d'activité humain

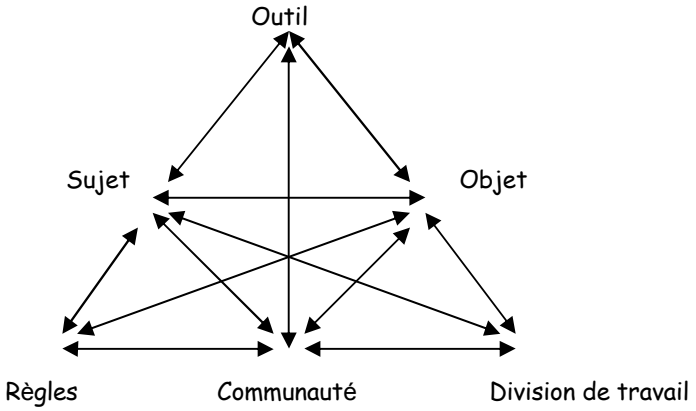

Figure 2 : Le système de l'activité humaine, d'après Lewis (1987).

La théorie de l'activité propose de considérer l'activité comme unité d'observation pour les sciences humaines, donc notamment pour l'observation de dispositifs d'apprentissage. Par ses concepts de communauté, de division du travail, d'instruments médiateurs... cette théorie est particulièrement appropriée pour l'analyse de situations d'apprentissage collaboratif, l'ensemble des éléments du système étant dirigé par l'activité à mener.
Trois parties du système de l'activité tel que présenté ci-après (d'après Lewis, 1998)

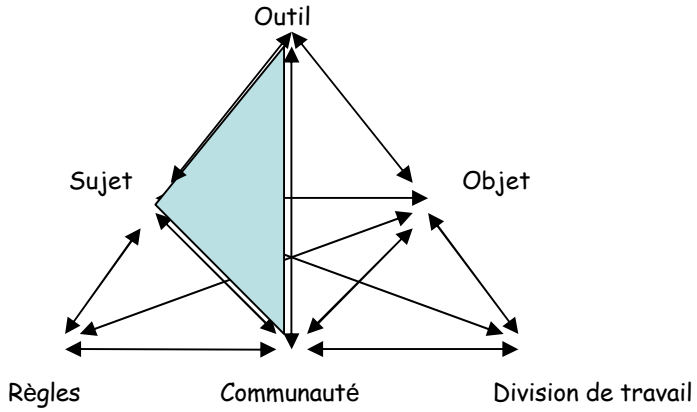

Figure 3 : Le triangle sujet outil communauté, puisque la théorie de l'activité nous dit que l'usage doit se penser en lien avec le groupe de référence qui utilise les outils.
=> Regard microsocial sur le processus de construction des usages

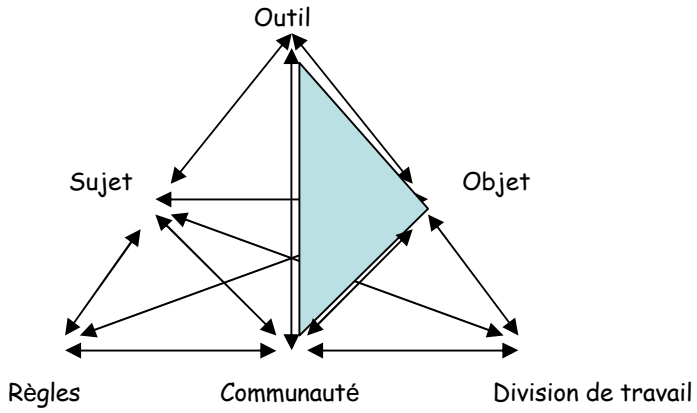

Figure 4 : Le triangle outil communauté objet, et les concepts associés de règles de fonctionnement et de division du travail, qui pourraient être des facteurs qui influencent la manière d'utiliser les outils mis à disposition.

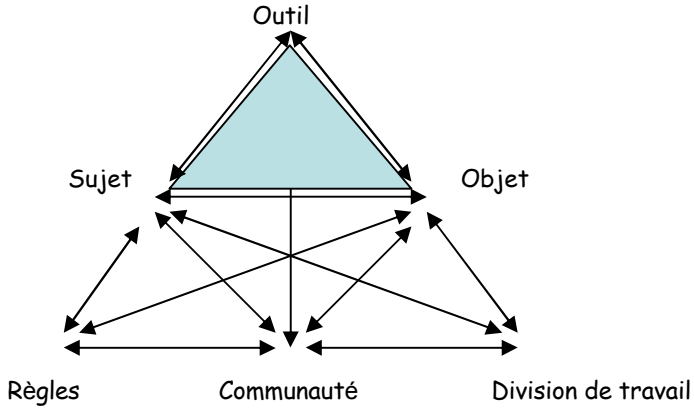

Figure 5 : Enfin, le triangle sujet outil objet, puisqu'en final, nous nous intéressons à la manière dont un individu s'approprie de nouveaux outils.
=> Regard individuel sur le processus de construction des usages

Deux courants de recherche francophones peuvent nous éclairer sur les aspects microsocial et individuel de l'appropriation des outils.

III.2. La construction des usages au niveau microsocial

Deux recherches sociologiques complémentaires menées dans le cadre des innovations techniques en milieu de travail par Flichy (1995) et Fazzini-Feneyrol (1995) ont montré l'importance de la négociation et du partage des représentations sociales des usages possibles d'un outil pour la construction d'un nouvel usage

Flichy a proposé la distinction théorique entre le "cadre de fonctionnement" d'un outil, qui reprend les principes de fonctionnement tels que prévus par les concepteurs de l'outil et éventuellement sous-tendus par une réflexion théorique, et le "cadre d'usage" d'un outil, qui est une construction, à un moment donné et par la communauté des utilisateurs du nouvel outil, d'une représentation sociale des usages possibles de cet outil. Fazzini-Feneyrol a

confirmé expérimentalement l'existence de ce "cadre d'usage" : les représentations sociales des usages possibles des nouveaux outils doivent être négociées entre les utilisateurs du groupe de référence afin que chacun partage ces représentations. Et même, "'absence de négociation peut conduire à un maintien d'usages antérieurs en contradiction avec ceux prescrits pour un nouvel artefact imposé, réduisant de ce fait à néant les gains de productivité espérés. " (Blandin, 1997).

Ces recherches "éclairent la possibilité de persistance d'usages anciens malgré l'introduction de changements techniques" (Blandin, 1997), et permettent de comprendre pourquoi "la logique d'usage est têtue" (Perriault).

Les recherches microsociologiques sur la construction des usages confirment l'importance du groupe de référence engagé dans la même activité et partageant les mêmes outils. En cas d'activité collective, si le groupe ne négocie pas de représentations partagées sur la manière d'utiliser les nouveaux outils, on n'observe pas de changement de pratique, même si des gains en efficacité sont annoncés.

III.3 La construction des usages au niveau individuel

Un autre chercheur français, Pierre Rabardel, s'est attaché à analyser le processus de construction des usages par une approche psychologique cognitive.

À la différence de l'artefact (ou outil), qui est l'objet physique construit par des concepteurs en vue d'une certaine utilisation, Rabardel (1995) définit l'instrument comme une entité mixte, composée à la fois de l'artefact et des schèmes d'utilisation de cet artefact. "La notion d'instrument chez Rabardel n'est donc pas liée à un objet particulier, mais définit simultanément un objet et un mode particulier d'utilisation de cet objet, ou encore, dit autrement, à la fois un objet et son usage." (Blandin, 1997).

L'artefact devient petit à petit un instrument au service d'une action, au cours d'un processus de genèse instrumentale réalisé par l'individu : il construit activement ses schèmes d'usage et d'action instrumentée, soit en réinvestissant des schèmes d'utilisation familiers, déjà constitués, soit en produisant de nouveaux schèmes d'utilisation qui lui permettent d'atteindre les buts visés. Lorsqu'il manipule un nouvel artefact, l'individu opère donc une activité cognitive de production de moyens d'actions pour réaliser ses intentions; il n'est pas passif, il ne se contente pas d'assimiler les indications mentionnées dans le mode d'emploi de l'artefact par exemple.

SCHEMES D'UTILISA TION	
Schèmes d'usage	Schèmes d'action instrumentée
Relatifs aux opérations, c'est-à-dire à la manipulation technique de l'outil.	Relatifs à l'utilisation de l'outil en vue de réaliser une action.
Processus de construction cognitive de ces schèmes = instrumentalisation	Processus de construction cognitive de ces schèmes = instrumentation

Tableau 1 : Le processus de genèse instrumentale de Rabardel.

Les schèmes d'utilisation incorporent des schèmes d'usage et des schèmes d'action instrumentée. Nous considérons que le processus de genèse instrumentale dans son ensemble (la construction des schèmes d'utilisation) génère un instrument au service d'une activité, à entendre dans le sens proposé par Leont'ev (opération, action, activité).

Rabardel identifie trois principes qui entrent en jeu dans la production par le sujet de ses schèmes d'utilisation d'un outil :

- Le principe d'économie : l'individu a tendance à choisir l'outil qu'il connaît le mieux, ou l'outil le plus disponible, et à s'en servir pour le maximum de tâches, pour économiser l'énergie qui devrait être fournie pour acquérir et/ou s'approprier un autre outil.
- La recherche d'efficacité : si l'outil proposé ne lui paraît pas le plus efficace au vu des objectifs à atteindre, l'individu va soit choisir un autre outil, soit utiliser l'outil proposé d'une façon inattendue des concepteurs (usage informel, ou "catachrèse, selon Rabardel).
- L'atteinte d'un équilibre dans l'outillage : le sujet restructure l'outillage dont il dispose en fonction de son expérience. Il organise les outils, leurs usages formels et informels, de manière à atteindre un bon équilibre entre principe d'économie et recherche d'efficacité.

Lors du processus de genèse instrumentale, l'individu se construit des schèmes d'utilisation des outils, qui vont lui permettre d'atteindre le but visé par l'activité. Le processus de genèse instrumentale se stabilise lorsque l'on observe des récurrences dans la manière d'utiliser les outils. Cet équilibre est une réponse au souci d'efficacité et d'économie d'effort de l'individu pour atteindre ses objectifs. Il témoigne que l'outil est véritablement devenu l'instrument de son action pour l'individu.

III.4. L'approche instrumentale

Pour aborder l'approche instrumentale, il convient tout d'abord de présenter le modèle de l'activité médiatisée par les instruments proposé par Rabardel (1995).

III.4.1. L'activité médiatisée par les instruments

L'approche instrumentale (Rabardel, 1995) propose de distinguer trois orientations principales de la médiation dans l'activité par les instruments

- vers l'objet de l'activité, ce sont les médiations à l'objet ,
- vers les autres sujets, les médiations interpersonnelles ;
- et enfin vers le sujet lui-même, les médiations réflexives (Rabardel, 1995 -, Rabardel et Bourmaud, 2003 , Folcher et Rabardel, 2004).

S-I : sujet- instrument
I-O : instrument-objet
S-O m : sujet- objet médiatisé
S-O d : sujet- objet direct

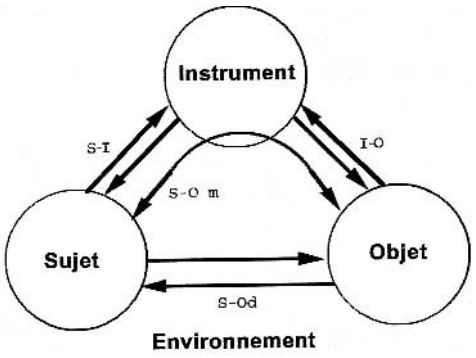

Figure 6 : Les médiations (d'après Rabardel, 1995).

Deux composantes des médiations à l'objet peuvent être distinguées

- les médiations épistémiques : ce sont les médiations visant principalement la prise de connaissance de l'objet (de ses propriétés, de ses évolutions en fonction des actions du sujet, etc.), l'exemple de l'appareil photo numérique (équipé d'un écran) proposé par Folcher et Rabardel (2004) est selon nous très illustrant : le sujet peut analyser immédiatement le cliché qu'il vient de réaliser et ainsi décider de sa conservation ou de son rejet, en tenant compte des caractéristiques de la photographie affichée ,
- les médiations pragmatiques : ce sont ici les médiations visant l'action sur l'objet (transformation, gestion, régulation, etc.), pour le même exemple il s'agit de l'ensemble des commandes de l'appareil photo numérique qui permettent la prise de clichés et les manipulations de la photographie affichée.

Les médiations interpersonnelles

Un deuxième type de médiations dans l'activité est celui des médiations interpersonnelles : cette orientation correspond au fait que l'activité d'un sujet est aussi souvent dirigée vers les autres. Pas seulement d'ailleurs dans le cas des activités collectives : c'est aussi généralement vrai pour la plupart les activités à caractère individuel (Clot, 1995).

Les deux formes de médiations présentées avant - épistémiques et pragmatiques -peuvent également s'appliquer aux médiations interpersonnelles, selon qu'il va s'agir de connaître les autres ou bien d'agir sur eux.

Les médiations interpersonnelles peuvent également prendre d'autres dimensions selon la nature de l'activité : elles peuvent être collaboratives dans le cadre du travail collectif (Béguin, 1994), intersubjectives, sociales, etc.

Les médiations : bilan

Pour finir sur les médiations par les instruments, précisons que même si les trois orientations sont susceptibles d'être co-présentes au sein de chaque activité instrumentée, l'une ou l'autre s'avère généralement dominante (par constitution ou en fonction des situations).

Certaines s'avèrent de moindre importance, généralement subordonnées au rapport dominant et parfois même, absentes (Rabardel, 1995 ; Rabardel et Bourmaud, 2003, 2005 ; Folcher et Rabardel, 2004).

III.4.2. L'instrument: une entité mixte

Pour Rabardel, un instrument ne peut pas être considéré comme constitué a priori. Le concept d'instrument est une proposition intégrant un caractère de mixeté, artefactuel pour une part et subjectif pour l'autre.

L'instrument est donc constitué :

- d'un artefact, ou d'une partie d'un artefact
- de schèmes qui peuvent être définis comme des organisateurs de l'action des sujets. Ceux-ci « correspondent aux aspects invariants des actions pour des classes de situations connues » (Rabardel, 1995, p. 112).

L'artefact peut être matériel, cognitif, psychologique ou sémiotique. Il peut avoir été produit par le sujet, ou bien par d'autres. Enfin, l'artefact qui constitue l'instrument peut correspondre à une partie seulement de lui-même ; une partie de son identité sociale et technique.

Le concept de schème est issu de la théorie piagétienne. Pour Piaget, les schèmes constituent en effet les moyens du sujet à l'aide desquels il peut assimiler les situations et les objets auxquels il est confronté. Pour Vergnaud (1991), les schèmes sont des organisateurs de l'activité ; des organisations « de la conduite pour une classe de situation donnée » mais « ce qui est invariant c'est l'organisation de la conduite, non la conduite elle-même » (Vergnaud, 1991, p. 136). Il constitue « une totalité dynamique fonctionnelle » (Vergnaud, 1991).

Ainsi, le schème s'adapte aux caractéristiques de la situation traitée (Vergnaud, 1991). Il s'actualise sous la forme d'une procédure adaptée aux particularités de la situation (Rabardel, 1995).

D'après Rabardel (1995), plusieurs types de schèmes apparaissent, selon leur statut dans l'activité finalisée du sujet :

- les schèmes d'usage : ce sont les schèmes impliqués dans la gestion des caractéristiques et propriétés de l'artefact, ils représentent en quelque sorte l'interaction du sujet avec l'artefact (Folcher et Rabardel, 2004) ;
- les schèmes d'action instrumentée : ce sont ici les schèmes dirigés vers l'objet de l'activité du sujet, incorporant les schèmes d'usage dans l'atteinte du but poursuivi ; ils sont à un niveau plus haut, porteur du sens de l'activité du sujet ;
- les schèmes d'action collective instrumentée : Folcher (1999) et Cerrato (2003) ont mis en évidence ce troisième type de schèmes, en référence à l'utilisation d'artefacts par plusieurs sujets, simultanément ou conjointement.

Les schèmes présentent de plus un caractère double : ils sont à la fois de l'ordre du privé et du social.

Le sujet, au travers de son histoire personnelle, va élaborer ses propres schèmes.

Cependant, il n'est pas isolé et les autres sujets vont eux aussi participer, par l'intermédiaire de la mise en partage et de la transmission des schèmes, à cette élaboration.

Dans la lignée des travaux piagétiens, deux processus peuvent être différenciés

- l'assimilation : le sujet peut appliquer les mêmes schèmes à des artefacts pourtant différents , c'est un processus de généralisation ;
- l'accommodation : le sujet peut puiser dans les schèmes qu'il a élaborés tout au long de son histoire personnelle et en réaliser une transformation et une réorganisation pour répondre aux situations nouvelles qu'il rencontre. Ainsi, pour utiliser des artefacts nouveaux par exemple, le sujet va opérer un processus de différenciation de ses schèmes.

III.4.3. Les processus de genèse instrumentale

Deux processus apparaissent alors dans cette constitution. Ils se caractérisent chacun par leur orientation : il s'agit des processus d'instrumentation et d'instrumentalisation.

III.4.3.1. Le processus d'instrumentalisation

L'instrumentalisation touche l'artefact, qu'il soit ou non construit par le sujet lui-même.

C'est un processus qui peut être considéré comme « un enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet » (Rabardel, 1995, p. 140).

Il concerne tout ce qui est autour de la sélection, du regroupement, de l'attribution de propriétés et de fonctions ainsi que de la transformation de l'artefact.

Dans certains cas, l'instrumentalisation n'entraîne aucune transformation matérielle de l'artefact (Rabardel prend lui aussi l'exemple de Faverge où la clé est utilisée sans aucune modification pour frapper comme un marteau). Cette attribution de fonctions peut être soit temporaire, liée à une action particulière, soit durable.

Cependant, très souvent l'artefact est modifié : l'usage qui en est fait entraîne l'adaptation des propriétés de l'artefact à la situation rencontrée. Il peut aussi être conçu par le sujet lui-même.

L'instrumentalisation est donc caractérisée par l'émergence et l'évolution des fonctions, par le sujet lui-même. Ces nouvelles fonctions sont appelées fonctions constituées, en référence aux fonctions constituantes correspondant à celle « préalablement définies, intrinsèques, constitutives de l'artefact » (Rabardel, 1995, p. 143)

III.4.3.2. Le processus d'instrumentation

Le processus d'instrumentation touche le ou les schème(s) d'utilisation et concerne leur émergence et leur évolution. L'instrumentation est donc tournée vers le sujet, contrairement à l'instrumentalisation tournée, comme nous venons de le voir, vers l'artefact.

Rabardel (1995, p. 143) précise que « la découverte progressive des propriétés (intrinsèques) de l'artefact par les sujets s'accompagne de l'accommodation de leurs schèmes, mais aussi de changements de signification de l'instrument résultant de l'association de l'artefact à de nouveaux schèmes » (toujours avec le même exemple, où le schème « frapper » est associé à la clé).

Pour finir, l'instrumentation comprend donc, en plus de la genèse des schèmes, les processus d'accommodation et d'assimilation vus précédemment.

III.4.4. Les instruments dans l'organisation du domaine protéssionnel

Rabardel (2001) a aussi souligné les relations existant entre les instruments et les plans d'organisation du domaine d'activité professionnel des sujets ; les classes de situations. La situation correspond au contexte dans lequel se déroule l'action (Rabardel, 1995). Les classes de situations sont, elles, constituées par le sujet qui regroupe dans une même classe, l'ensemble des situations pour lesquelles il poursuit le même objet de l'activité. Les classes de

situations font donc appel à un ensemble d'activités caractéristiques d'un domaine (Vidal-Gomel, 2001).

Les instruments n'apparaissent ainsi pas seulement mobilisés dans des situations singulières, ils sont aussi liés aux dimensions invariantes des classes de situations formant le domaine d'activité professionnel.

Nous avons par ailleurs montré que les classes de situations sont elles-mêmes organisées en regroupements de niveau supérieur : les familles d'activité (Rabardel et Bourmaud, 2003).

Les familles d'activité regroupent et organisent donc l'ensemble des classes de situations qui correspondent à un même type de finalité générale de l'action. Nous avons par ailleurs pu montrer que des classes de situations peuvent être communes à plusieurs familles.

Ainsi, le domaine d'activité professionnel comprend l'ensemble des classes de situations et des familles d'activité qui sont susceptibles de relever de l'intervention professionnelle de l'opérateur.

Nous avons donc conclu que les instruments sont liés à la fois aux classes de situations et aux familles d'activité composant le domaine d'activité.

III.5. Le référentiel

Le référentiel c'est ce qui sert de référence, un ensemble de normes. Il ne s'agit pas de conceptions implicites en matière d'enseignement et d'évaluation, mais bien d'un ensemble de normes très précises et explicitées qui servent de référence. Pour Nunziati (1990) le mot peut désigner deux choses :

- Des catalogues d'objectifs par discipline, objectifs traduits en termes de « capacité » et hiérarchisé selon un ordre qui va du plus simple au plus difficile, de la situation 1 de l'apprentissage au niveau du professionnel chevronné.
- L'ensemble des normes, des objets, des buts de l'évaluation. On pourrait alors parler du référentiel d'évaluation dans une matière. (Nunziati 1990 : 59)

III.6. La compétence

III.6.1. Quelques définitions

La compétence c'est « la maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée » (Nunziati 1990 : 55). On considère aujourd'hui que la compétence est constituée en outre par des savoirs-être. D'autre part, il semble illusoire d'affirmer qu'une formation professionnelle puisse garantir que l'apprenant sera à la fin de

l'apprentissage compétent, par contre il possédera des capacités qui lui permettront de devinir compétent.

- On peut la définir comme un ensemble de savoir-faire conceptualisés dont la maîtrise implique la mise en oeuvre combinée de savoirs formalisés (connaissances scientifiques et techniques), de savoirs pratiques et comportementaux, d'opérations mentales.[3]
- La compétence, au-delà de cet ensemble de savoirs et de savoir-faire de différents types à mobiliser, combiner, transposer, suppose un "savoir agir dans une situation professionnelle[ou scolaire] complexe en vue d'une finalité".[4]
- La compétence se développe et s'évalue à travers la réalisation de tâches et des effets qui en résultent (= la performance). On peut distinguer compétences générales ou transversales (dégager l'essentiel, problématiser, travailler en équipe ...) et des compétences spécifiques à une discipline (rendre compte d'une expérience en SVT).
- Aptitude d'une personne à décider; connaissance approfondie. [5]
- Connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine.[6]
- Un savoir-faire opérationnel validé (Usinor)
- La compétence est le rapprochement d'un savoir et d'une organisation du travail qui distribue la légitimité à exercer ce savoir.[7]
- La compétence est la mise en œuvre de capacité en situation professionnelle, lui permettant d'exercer correctement une fonction ou une activité.[8]
- Ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitif et psychomoteur) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. La compétence se traduit par un comportement effectif que l'on appelle la performance.[9]

[3] MALGLAIVE G, *Enseigner à des adultes*, PUF., 1990

VERGNAUD G, *"Introduction", Dossier: Compétences, Performances Humaines & Techniques*, n'75-76 mars-avril/mai-juin 1995, pp. 7-12.

[4] LE BOTERF G, *l'ingénierie de compétences, Editions d'Organisation*, 1998

[5] Le Petit Larousse, dictionnaire encyclopédique pour tous, 1972.

[6] Dictionnaire universel Hachette, édition Delville, 1993.

[7] Meignant, A. *Manager la formation,* Edition Liaison. . (1993)

[8] AFNOR, 1992.

[9] Raynal F., Rieunier A. *Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*, ESF. (1997)

- Mix de savoirs, de savoir-faire et de savoir être qui sont directement utiles et mis en œuvre dans le contexte particulier d'une situation de travail.[10]
- La compétence est une construction, c'est le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources. L'individu réalise avec compétence des activités en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données.

La compétence est un savoir-agir dans un contexte particulier, un savoir-agir validé, en vue d'une finalité[11].

- La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expérience et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de la mise en oeuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer.[12]

III.6.2. Contenus et caractéristiques de la compétence

A partir des différents auteurs, travaux (voir bibliographie) et des définitions précédentes nous pouvons dégager les contenus et caractéristiques suivantes de la compétence :

- L'articulation étroite de la compétence et de l'activité.
- Les compétences sont à mettre en relation avec les situations de travail et avec les types d'organisation.
- La compétence est composée d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique (connaissances, savoirs, savoir-faire pratiques, savoir-faire relationnels, attitudes, engagement dans l'action, ...) des savoirs en usage.
- La compétence est apprise et s'inscrit dans un processus identitaire.
- La compétence est reconnue, légitimée socialement.
- La compétence est une construction sociale théorique.

En définitive, nous arrivons personnellement à la définition suivante :

« La compétence est la formalisation d'une dynamique complexe d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir faire, savoir être, savoir agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels) mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement. »

[10] Le Boterf G., *Ingénierie et évaluation de la formation, éditions d'Organisation*. (1990)

[11] Le Boterf G, *L'ingénierie des compétences*, Editions d'Organisation. 1999

[12] MEDEF, Deauville1998.

Intérêts	Limites
Reconnaissance de la personne	Terme flou, non stable, global avec risque d'interprétation
Valorisation et développement d'un potentiel (motivation, implication, performance)	Risque d'arbitraire
Développement et reconnaissance du portefeuille de compétences de l'individu et de son employabilité (interne ou externe)	Centralisation sur la personne et les savoir être Sur responsabilité de l'individu/contexte
Favorise la mobilité	Trop détaillé, découpage plus ou
Objectivation du travail, analyse de poste	moins artificiel
Contractualisation des objectifs, du cadre et des moyens	Rupture du champ collectif (convention, diplôme)
Favorise une culture de l'évaluation/ contractualisation	Comment reconnaître et évaluer les compétences
Finaliser les connaissances et les formations	Rémunération à la compétence
Outil de la GRH et GPEC (recrutement, évaluation, évolution, professionnalisation,	
Recherche d'un cadre théorique	

Tableau 2 : Intérêts et limites d'une notion en cours de conceptualisation (T. Ardouin)

III.6.3. La compétence en formation professionnelle (MEQ)

La compétence est le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.

Dans le programme d'études, la compétence est complète en elle-même, circonscrite dans un énoncé et des éléments, un contexte de réalisation et des critères de performance qui la précisent. Elle est également assortie de savoirs qui sont balisés. Plus précisément, la compétence :

• se réalise dans un ensemble de situations complexes ayant des caractéristiques et des contraintes propres, situations précisées essentiellement dans un contexte de réalisation. Ce contexte renseigne sur des conditions d'exercice et de mise en œuvre d'une tâche ou d'une activité professionnelle;

• indique le niveau de complexité d'exécution de la tâche ou de l'activité, niveau formulé en critères de performance. Ces critères sont associés aux éléments de la compétence, ou plus globalement, à l'ensemble de la compétence;

• est d'une ampleur suffisante en englobant une ou plusieurs tâches du métier. Elle permet de jouer son rôle de cible pour orienter les apprentissages, tout en se distinguant des autres compétences;

• couvre plusieurs dimensions des ressources internes et externes qui vont être utilisées avec efficience et au moment opportun par l'élève au moment d'agir;

• est multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle a comme assises les savoirs qui donnent des indications sur les ressources appelées à être mobilisées. Ces savoirs portent sur un ensemble intégré d'habiletés, de connaissances, d'attitudes, de stratégies, de comportements, etc. lesquels sont reconnus socialement et professionnellement comme essentiels à un métier.

III.6.4. Conclusion

Les ressources internes et externes de même que les nouveaux savoirs sont à la base de l'acquisition de la compétence, mais comment formule-t-on ces différentes compétences associées à l'exercice d'un métier ? Comment la compétence est-elle définie en formation professionnelle ? Comment s'inscrit-elle dans un programme d'études ?

En formation professionnelle, une analyse de situation de travail pour un métier donné permet de constituer un portrait des principales tâches et opérations, d'habilités, de connaissances et d'attitudes. Cette matière de base permet de formuler la compétence et d'y associer différents savoirs. Ces savoirs sont mobilisés à l'intérieur d'une variété d'activités, assimilés après un certain entraînement, et mis à contribution dans le contexte de réalisation du métier selon une performance attendue au seuil d'entré sur le marché du travail.

Alors le modèle d'évolution de la compétence sera comme suit :

- Mobilisation des ressources internes et externes
- Acquisition de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail (formation initiale)
- Développement de la compétence au-delà de la formation initiale (expérience et formation continue)

III.7. L'évaluation

III.7.1. Quelques définitions

- Evaluer, c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions[13].

- Le référent, « ce à quoi se rapporte pour devenir plus intelligible un matériel donné ». Il comporte l'objectif de l'action (les compétences visées) et les critères sur lesquels on s'appuiera pour évaluer l'observable, c'est-à-dire la production de l'apprenant en fonction de la

[13] HADJI Ch., *Evaluation, les règles du jeu*, ESF, 1990.

tâche prescrite. Si on évalue un produit fini, les critères seront des qualités attendues de ce produit; si on évalue un processus, les critères seront des opérations invariables à réaliser pour fabriquer ce produit et qui met en jeu les compétences visées.[14]

- Le référé, c'est l'observable (la production / la démarche) et les indicateurs qui permettront de se prononcer en fonction des critères.

Evaluer, d'une manière générale, c'est déterminer la valeur d'un objet, apprécier le talent d'une personne, estimer les mérites d'un travail, d'une œuvre artistique, d'une réalisation quelconque ; évaluer, c'est, pratiquement, recueillir des informations et les analyser pour éclairer les prises de décisions au début, au cours ou à la fin d'une action. L'évaluation a sa place dans tous les domaines de l'activité humaine volontaire, réfléchie, qu'elle soit individuelle ou collective : activité économique, politique, technologique, etc.

Quelques définitions qui ont marqué le champ de l'évaluation :

- Selon Tyler (1942,1950), l'évaluation en éducation consiste en une confrontation entre les performances et les objectifs fixés au départ, optant ainsi pour un modèle d'évaluation essentiellement centré sur les objectifs.

- De Landsheere définit l'évaluation pédagogique comme étant « le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par les élèves » ; il précise en outre que « le terme évaluation a une acceptation beaucoup plus large que le mot mesure, cette dernière est une description quantitative de comportement, alors que l'évaluation comprend à la fois la description qualitative des comportements et comporte, en outre, des jugements de valeurs concernant leur désirabilité » (1979).

- L'évaluation pour Stufflebeam, « est le procédé qui consiste à délimiter, obtenir et fournir de l'information utile pour juger des décisions possibles » (1980, p.46). Développée dans le cadre d'évaluation des programmes d'éducation et de formation, cette définition met l'accent sur « l'évaluation au service de la prise des décisions spécifiques ». D'ailleurs, il fut l'un des premiers à l'avoir orienté dans ce sens. Son modèle d'évaluation, qualifié de rationnel (Roegiers, 1997), est fondé sur l'étude des différentes articulations qui peuvent exister entre les composantes d'une action de formation à savoir : les intrants, le processus, le produit et le contexte, afin de prendre des décisions adéquates d'amélioration.

- Evaluer, dans le Dictionnaire Actuel de l'Education (Legendre, 1988, p.259) consiste à « estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une

[14] ARDOINO J. & BERGER G, *"D'une Evaluation en miettes à une évaluation en actes"*, Matrice-ANDSHA, 1989.

personne, un processus, un événement, une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision»

- Pour Tousignant, « évaluer l'apprentissage consistera toujours à porter un jugement de valeur – personnel et subjectif- sur cet apprentissage, en fonction d'un certain nombre de données recueillies par l'observation des comportements » (1990, p.187).

- Raynal et Rieunier, dans Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, précise que l'action d'évaluer consiste à « attribuer une valeur à quelque chose : événement, situation, individu, produit… » (2001, p.133)

Nous constatons, à partir des différentes définitions ci-dessus mentionnées, que celles-ci peuvent être classées en familles. Certaines sont exclusivement axées sur la fonction, d'autres sont plutôt formulées en termes de procédures, d'autres encore la tiennent pour synonyme de notation, etc. ce qui donne lieu, par conséquent, à bien des malentendus. L'essentiel qui s'en dégage, malgré tout, est qu'en règle générale, l'évaluation – terme par lequel tout le monde ne désigne pas la même chose- n'est pas un acte aléatoire, sans repère ou sans visée ; bien au contraire, il s'agit d'une opération réfléchie obéissant à des règles, formelles ou informelles, ayant pour objectif la préparation de la prise de décision.

La définition de De Ketele (1989), quant à elle, nous semble beaucoup plus compète ; pour lui, « évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision » (cité par De Ketele et Roegiers, 1993). Cette définition de l'évaluation a le mérite d'être opérationnellement formulée, explicitant clairement le pourquoi d'une action d'évaluation et retraçant méthodiquement les procédures à suivre.

Ces définitions que l'on peut qualifier de générales, reflètent les divers courants de pensées qui ont jusqu'aujourd'hui supporté la démarche de l'évaluation en éducation et ont largement contribué au développement de sa conception.

III.7.2. Critères d'évaluation

Dimensions abstraites, qualitatives d'un objet sur lesquelles on s'appuie pour se prononcer sur l'objet. On distingue critères de réussite et critères de réalisation.

Les critères de réussite sont des caractéristiques du produit attendu retenues pour l'estimer et l'apprécier en fonction d'un référent pré-établi (conformité à la consigne, exactitude / complétude, cohérence, pertinence, rigueur, communicabilité, originalité, efficacité ...).

Les critères de réalisation ou opérations invariantes impliquées par la réalisation de la tâche découlent d'une analyse de la tâche (ex. pour le résumé: identifier le type de texte à résumer, la fonction du résumé et le destinataire, distinguer idées et illustrations de ces idées, dégager la structure du texte, sélectionner les informations / idées événements essentiels, les reformuler, organiser le résumé en reprenant la structure et les marques d'énonciation (suivant le fonction du résumé), rédiger l'ensemble de façon personnelle et concise. Ils servent aux apprenants pour se faire guider dans la réalisation et améliorer leur action, autrement dit pour la régulation et aux enseignants pour repérer où situer les erreurs des élèves et produire un feed back en cours d'apprentissage.[15]

S'agissant de l'évaluation formative Nunziati (1990) donne une définition exhaustive des critères d'évaluation. Ce sont les normes, très souvent implicites, auxquelles l'enseignant se réfère lorsqu'il doit dire si un élève a compris, a su réaliser un travail, l'organiser etc. Les productions ou les attitudes des élèves sont constamment évaluées par le professeur. La difficulté, c'est de parvenir à expliciter les critères pour soi-même et pour les autres. Lorsqu'ils sont suffisamment explicités ils peuvent devenir des outils qui serviront à la construction des apprentissages.

Choix des diapositifs et définition des critères. Avant toute chose, pour choisir les dispositifs d'évaluation et la démarche (sommative, formative ou formatrice), le professeur doit se poser trois questions : Pourquoi évaluation Pour qui ? Pour quoi faire ?

Ensuite, pour définir ses critères le professeur doit répondre à deux questions :

- Quels sont les "objets" soumis à l'évaluation ? Que veut on vérifier grâce au travail proposé ?
- A quoi va-t-on voir pour chaque objet pris en compte que l'élève a les compétences requises et à quel niveau ?

Pour que des critères soient opérationnels, ils doivent

- Nommer les opérations qui caractérisent une tâche donnée, et pour chaque opération donner le seuil d'acceptabilité. Lorsqu'ils sont valables pour toutes les tâches d'une même catégorie, ce sont des critères catégoriels (ex: « suppression des exemples » dans la catégorie résumé de texte en français)
- Etre formulés de telle sorte que les élèves sachent d'une façon très précise ce qu'ils doivent faire.

[15] BONNIOL J.J. & GENTHON M, "*L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation*", Repères, n' 79, p. 107 -115, 1989.

- Rester, quel que soit l'objectif ponctuel choisi, pertinents aux objectifs les plus élevés de la discipline.

Les critères de réalisation (ou critères procéduraux) indiquent les procédures spécifiques à chaque catégorie de tâche scolaire. Ces critères correspondent aux actes concrets que nous attendons des élèves. Lorsqu'un enseignant s'interroge sur ses propres critères, il doit dire ce qu'il entend par les verbes utilisés dans les énoncés. Il s'interroge du même coup sur les modèles internes qui les sous-tendent.

Dans la construction des critères, 6 facteurs interviennent

1) l'objectif à long terme que nous privilégions

2) l'objectif de l'apprentissage en cours

3) le type de tâche (une même acquisition peut s'utiliser dans des exercices différents)

4) les conditions de réalisation qui vont peser très fortement sur le choix et la hiérarchisation des critères pour une tâche déterminée

5) le modèle didactique auquel nous nous référons qui détermine en partie la conception de la tâche et du même coup des procédures

6) nos propres valeurs

Les critères de réalisation concernent deux moments de l'activité :

- la phase de recherche, d'analyse, de planification qui précède (en partie) la phase d'exécution finale

- la phase d'élaboration du produit dans sa forme définitive (C'est cette deuxième phase qui est traditionnellement évaluée et critériée).

Puisqu'en réalité ces deux phases ne se déroulent pas d'une façon chronologique, qu'elles sont soumises aux effets de l'auto-régulation du sujet, il est nécessaire d'élaborer avec les étudiants les critères qui concernent les deux moments de l'action.

Les critères de réussite concernent les résultats et fixent le seuil d'acceptabilité. Le seuil d'acceptabilité évolue avec le volume et la complexité des acquisitions, ainsi que le moment de l'apprentissage. On ne peut pas demander la même performance en début qu'en fin d'apprentissage.

Les critères de réussite touchent cinq éléments :

1) la pertinence : la réponse correspond à la question posée

2) la complétude : tous les éléments de réponse attendus sont présents

3) l'exactitude la réponse est juste

4) l'originalité c'est la rareté qui définirait l'originalité (lorsque critères de pertinence et exactitude sont respectés)

5) le volume des connaissances ou des idées : non seulement ce qui est dit est juste et pertinent mais les savoirs utilisés prouvent que l'étudiant a compris le motif de la tâche et qu'il a satisfait aux objectifs d'acquisition de contenus.

III.7.3. Évaluation sommative

L'évaluation sommative fait le bilan, sanctionne les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être acquis. C'est une démarche que l'enseignant ou l'institution se donne et qui consiste à juger le degré de maîtrise des objectifs. Le professeur porte un jugement sur les connaissances d'un étudiant à la fin d'un apprentissage, généralement au cours d'un examen final. Ce jugement est suivi d'une décision. Il s'agit de voir si l'étudiant a acquis les connaissances qui lui permettront de passer dans la classe supérieure ou s'il peut obtenir son diplôme. Prégent (1990) distingue deux sortes d'évaluation sommative : normative ou critériée. L'évaluation sommative dans un cadre de référence normatif compare les étudiants entre eux. Elle permet d'établir un classement. Dans un cadre de référence critérié, le professeur confronte chaque étudiant à des critères de réussite. L'évaluation sommative est obligatoire, le professeur n'a pas le choix. Il peut cependant, décider du nombre d'épreuves ; un examen final ou des épreuves sous forme de contrôles périodiques. L'évaluation sommative fournit donc un bilan qui permet de savoir où l'élève se situe et à partir de là de prendre une décision (Noizet 1978) et pose ainsi « le problème du recueil des informations, de la construction d'outils de mesure adaptés aux objets à évaluer et fiables » (Nunziati 1990 : 57).

Voici comment Lussier définit l'évaluation sommative à partir de la définition donnée par Bloom (Il 971) :

L'évaluation sommative est la fonction d'évaluation employée à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme d'études dans un but de classification, de certification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours. La caractéristique essentielle de l'évaluation sommative, c'est qu'un jugement est porté sur ce qui a été maîtrisé par les élèves ou sur l'efficacité d'un programme au terme de la démarche. (Lussier (1992 : 17)

III.8. Articulation des éclairages théoriques

Trois pôles réinvestis

La phase de préparation du cours étant traitée comme une situation d'activité instrumentée de même pour la préparation de l'évaluation, les trois pôles se trouvent alors occupés de la

manière suivante. Le formateur occupe le pôle "Sujet" et vise tout d'abord un "objet" — au singulier — c'est-à-dire ce qu'il se propose de réaliser en agissant, à savoir sa tâche proprement didactique. On peut aller plus avant dans la spécification de cette tâche, en désignant l'objet par "le cours x à préparer" ou « l'évaluation de la compétence x ».

Mais le pôle "objet" est également au pluriel : les objets renvoient cette fois-ci au matériel (feuilles d'exercices, textes photocopiés, entre autres exemples) que le formateur fabrique, prépare, en vue d'effectuer son cours ou l'évaluation des acquis des apprenants.

La relation entre ces deux pôles, de nature interactive, est prioritairement orientée et organisée par la poursuite d'un objectif ou encore d'une fin. Fin au service de laquelle des "outils et des instruments" — on en arrive ainsi au troisième pôle — vont être sollicités à titre d'auxiliaires, de moyens en vue de la réalisation de cette fin : d'où la médiation qualifiée de pragmatique, toujours entre le formateur et le pôle "objet", mais cette fois-ci médiatisée par le pôle des outils et instruments recensés, répertoriés et classés dans le scénario du même nom.

III.9. Synthèse des éclairages théoriques

Le "Processus d'instrumentation", défini au niveau individuel par Rabardel, équivaut, pour un usage collectif d'un même objet, à la construction partagée d'un "cadre d'usage" (différentes manières possibles d'utiliser les outils). La genèse instrumentale correspondrait alors à la construction de représentations partagées concernant la manière d'atteindre les objectifs de l'activité par la médiation des instruments. Cette genèse instrumentale étant orientée par l'activité poursuivie (et non par le souhait d'utiliser l'outil de manière conforme au mode d'emploi), il est possible que des usages informels des outils apparaisse, si l'usage prévu n'est ni le plus efficace ni le plus économique pour les utilisateurs.

• Les usages d'un nouvel outil se stabilisent à l'issue d'un processus de genèse instrumentale

• Qui consiste en la construction collective de schèmes d'utilisation (correspondant à des usages formels et/ou informels) cette construction dépendant de recherche d'efficacité + souci d'économie + représentations partagées par la communauté des utilisateurs à propos des usages possibles de l'outil

• Qui feront de l'outil un instrument au service de l'activité proposée.

Ce processus de genèse instrumentale se déroulant au sein d'un groupe de référence (groupe de formateurs) partageant le même objectif et les mêmes outils. Nous partageons l'hypothèse de Blandin (1997).

"En tant qu'ils sont le produit d'activités cognitives, le "cadre d'usage", les "schèmes d'utilisation" aussi bien que les "genèses instrumentales" n'auront qu'une validité locale, et

seront donc susceptibles de variation d'un groupe de travail à l'autre, y compris au sein d'une même organisation."

Après avoir présenté les concepts de base de ces différentes approches théoriques, nous sommes maintenant équipés d'une série d'instruments qui vont nous permettre d'analyser et de donner du sens à l'observation des usages qui ont été faits de notre Référentiel. En effet, en suivant la réflexion de Bardram (1998), on peut remarquer que les théories scientifiques sont elles-mêmes des artefacts, des objets construits artificiellement par l'homme. Elles deviennent des instruments au service d'une activité (la compréhension d'une réalité), après un processus socialement partagé de construction d'un cadre d'usage, ce que nous voulons faire.

IV. La méthodologie et le terrain

IV.1. Le terrain

L'objectif principal est d'améliorer le cadre commun des pratiques d'évaluation des apprentissages dans le centre de formation, permettant ainsi aux formateurs évaluateurs d'unifier les pratiques de l'évaluation sommative et de cibler les bons objectifs d'évaluation.

Le cadre construit avec et pour les formateurs doit offrir une vue globale et commune en vue d'assurer la congruence entre les contenus des modules de formation et des spécifications des objectifs d'évaluation par compétences.

IV.2. Les axes de travail

Les tâches relatives à la réalisation de ce chantier sont regroupées en trois axes de travail :

1/ L'exploitation et l'analyse de l'expérience à travers le cadre actuel des pratiques d'évaluation.

2/ La constitution d'un état des lieux en insistant sur l'exploitation du potentiel des référentiels existant au centre et sur leurs intégrations dans leurs pratiques.

3/ La préparation des bases d'un cadre commun des pratiques d'évaluation. Des cette nouvelle approche les trois axes de travail sont étroitement liés et s'alimenteront mutuellement au fil de l'évaluation de nos activités.

Cependant, ce sont principalement les activités de soutien et d'encadrement qui alimentent les deux autres.

IV.3. La méthode de travail qui se réfère à la « recherche-action »

Nous en dégageons les éléments principaux suivants :

- Ce ne sont pas des théories où des hypothèses préalables que l'on cherche à confirmer ; il s'agit plutôt de répondre aux nécessités et aux interrogations soulevées par la situation concrète.
- La démarche est de longue durée (L'année de formation 2006/2007).
- Les actions élaborées avec des formateurs du centre de formation professionnelle qui deviennent partenaires de la recherche.
- L'objectif poursuivi est double : changer la réalité de départ par l'action et produire des savoirs plus universels que ceux issus de l'expérience d'une pratique de terrain.
- A chaque atelier de travail, les différents intervenants présentent l'avancement de leurs travaux ou de leur réflexion et participent à la réflexion et à l'analyse de ce qui est présenté par les autres.

IV.4. Les étapes principales de la recherche

Première étape : Phase préparatoire

- La définition du contexte
- L'identification du problème de recherche et la définition de la question de recherche.
- Les techniques de recherche et l'élaboration des outils de collecte des données.
- L'élaboration et la présentation des actions de recherche.

Deuxième étape : Phase de recherche action sur terrain

Sur le lieu de terrain, durant l'étude, les formateurs participent à la recherche de résolution du problème à travers des travaux de recherche sur les pratiques d'évaluation en s'appuyant sur les ressources (incorporées et de l'environnement) afin de visualiser les nouvelles pratiques d'évaluation.

Troisième étape : La restitution

Elle consiste en un forum de restitution des résultats durant lequel les résultats de chaque étude de recherche action sont soumis à l'appréciation.

IV.5. Les actions

IV.5.1. Le cadre actuel des pratiques d'évaluation

Une activité d'évaluation diagnostique permettant aux formateurs l'émergence des pratiques d'évaluation en les confrontant à celles des autres.

IV.5.1.1. Les objectifs

Faire état des pratiques d'évaluation utilisées par les formateurs.

IV.5.1.2. La description de l'activité

Cette activité cherche d'abord à faire exprimer les participants au sujet pratiques d'évaluation et ensuite les valider ou invalider à la lumière des échanges.

IV.5.1.3. Le déroulement

1. Chaque participant individuellement remplit le questionnaire.
2. Echange en groupe en abordant toutes les questions.
3. Mise en commun d'un bilan sur les pratiques d'évaluation.
4. Présentation des nouvelles caractéristiques de l'évaluation.

IV.5.1.4. Les outils :

Questionnaire sur les 6 champs de l'évaluation (adaptation de la grille de Stiggins ; 1991).
Fiche sur les caractéristiques de l'évaluation par compétences.

IV.5.1.5. Le rôle de l'animateur

- Susciter un climat favorable à l'échange entre les participants
- Susciter le questionnement
- Accepter sans jugement l'ensemble des réponses

IV.5.1.6. Le rôle des participants :

- Exprimer ouvertement ses pratiques
- Interagir avec les autres participants
- Etablir son propre diagnostic sur ses pratiques d'évaluation

IV.5.2. L'exploitation des référentiels

Une activité de description, de clarification, de compréhension ou d'interprétation des informations continues dans les référentiels disponibles au centre en vue de l'exploitation pour l'évaluation aux termes des compétences.

IV.5.2.1. Les objectifs :

Faire état des exigences formelles, des caractéristiques potentielles de l'évaluation par compétences et les méthodes d'évaluation.

IV.5.2.2. La description de l'activité :

Cette activité cherche d'abord à décrire les exigences formelles et les exploiter pour faire ressortir les caractéristiques et les méthodes d'évaluation à travers les référentiels disponibles au centre.

IV.5.2.3. Le déroulement

1. Faire état des référentiels disponibles au centre ;
2. Lecture de compréhension des guides ;
3. Des exigences formelles à l'exploitation de la compétence pour les objets de l'évaluation
4. Des caractéristiques aux cibles de l'évaluation et des méthodes
5. Le renouveau dans les pratiques de l'évaluation par compétences

IV.5.2.4. Les outils d'analyse

F1: Les notions clés figurant dans les tableaux des modules de formation ;
F2: Les notions clés figurant dans les tableaux de spécifications de l'évaluation ;
F3: Synoptique des continues des guides d'évaluation;
F4: Méthode d'évaluation des connaissances technologiques/techniques/pratiques ;
F5: Méthode d'évaluation d'un produit ;
F6: Méthode d'évaluation d'un processus de travail ;
F7: Méthode d'évaluation d'un processus de travail ;
F8: Les tendances des nouvelles pratiques d'évaluation.

IV.5.2.5. Le rôle de l'animateur

- Susciter un climat favorable à l'échange entre les participants
- Susciter le questionnement
- Accepter sans jugement l'ensemble des réponses

IV.5.2.6. Le rôle des participants :

- Exprimer ouvertement ses pratiques
- Interagir avec les autres participants
- Etablir son propre diagnostic sur ses pratiques d'évaluation

IV.5.2.7. La bibliographie

Référentiels d'évaluation disponibles au centre

V. Les résultats

V.1. Le cadre actuel d'évaluation :

V.1.1. Synthèse des réponses des formateurs

	A	D	NSP
L'évaluation sert à identifier les forces et les faiblesses de l'étudiant.	5	4	1
À la suite de l'évaluation, les formateurs devraient être disposés à réajuster leur contenu de cours.	5	1	4
Si je le pouvais, je n'évaluerais pas	2	7	1
L'évaluation sert principalement à satisfaire aux exigences administratives.	7	1	2
L'évaluation sert à vérifier ce que les apprenants ont appris.	7	3	0
L'évaluation peut aider les étudiants à apprendre.	2	8	0
Il n'est pas nécessaire de faire de l'évaluation formative.	1	4	5
L'évaluation formative, ce sont de petites évaluations qui servent à préparer à l'évaluation sommative.	5	4	1
La meilleure façon de faire travailler les apprenants est de donner des points pour leur travail.	8	1	1
L'évaluation encourage les apprenants à fournir plus d'effort à l'étude.	10	0	0
Les apprenants travaillent plus régulièrement lorsque l'évaluation est fréquente.	9	1	0
La légende : A : En accord ; D : En désaccord ; NSP : Ne se prononce pas.			

Tableau 3 : Distribution des réponses portant sur l'utilisation de l'évaluation en formation

	A	D	NSP
Il n'est pas correct de poser des questions d'examen au-delà de la matière enseignée.	6	3	1
Il n'est pas utile que l'évaluation porte sur tout le module enseigné.	6	3	1
Les examens devraient porter sur tout ce qui est dit en classe.	3	6	1
Il est plus important d'évaluer la compréhension que la connaissance.	7	2	1
Il est impossible d'évaluer autre chose que la connaissance.	7	1	2
Il est pratiquement impossible d'évaluer les attitudes.	1	6	3
On devrait surtout évaluer les habiletés intellectuelles supérieures.	4	5	1

Tableau 4 : Distribution des réponses portant sur les cibles de l'évaluation

	A	D	NSP
Il est utile de faire l'analyse des questions d'examen.	8	1	1
Les questions d'examen ont plus de valeur si elles sont lues par un second spécialiste.	4	3	3
Les consignes des travaux écrits sont plus claires si elles sont examinées par un second spécialiste.	4	6	2
Tous devraient être évalués à partir des mêmes critères	8	1	1
Il est nécessaire d'établir les critères avant la correction.	7	1	2
Il est impossible que les résultats des évaluations représentent bien les apprentissages des étudiants.	3	6	1
Il faut plusieurs évaluations pour se fier aux résultats.	9	1	0
Mes moyens d'évaluation sont fiables.	8	1	1
Les notes devraient refléter les objectifs maîtrisés.	8	1	1
Beaucoup d'enseignants manquent de rigueur en évaluation.	4	3	3

Tableau 5 : Distribution des réponses portant sur la qualité de l'évaluation

	A	D	NSP
Les questions à développement peuvent seules mesurer les apprentissages de haut niveau.	4	5	1
Les questions à choix multiples peuvent mesurer des apprentissages de haut niveau.	6	3	1
Les questions à choix multiples mesurent principalement les connaissances.	4	5	1
Les questions à choix multiples font l'objet de réponses au hasard trop souvent.	5	3	2
Les examens devraient toujours être à livre ouvert.	4	6	2
Les examens synthèse devraient être obligatoires dans toutes les disciplines.	5	3	2
Travaux écrits et projets sont les meilleures évaluations formatives.	3	5	2
Travaux écrits et projets sont les meilleures évaluations sommatives.	9	0	1

Tableau 6 : Distribution des réponses portant sur les instruments d'évaluation

	A	D	NSP
Les plus travaillants méritent des notes plus élevées.	4	5	1
Les mauvais résultats sont démotivants.	8	1	1
Il ne faut pas augmenter une note pour encourager à travailler davantage.	7	2	1
Dans la correction, on est influencé par l'identité du répondant.	4	4	2
La conception de l'enseignement influence l'évaluation.	8	1	1

Tableau 7 : Distribution des réponses portant sur les dimensions interpersonnelle de l'évaluation

	A	D	NSP
Les professeurs devraient commenter par écrit les productions écrites des étudiants.	8	1	1
La plupart des étudiants lisent les commentaires écrits par leurs professeurs.	8	1	1
La moyenne est le reflet de la qualité de la formation.	2	7	1
Il faut éviter les évaluations qui impliquent la subjectivité.	7	3	1
Des formateurs accordent des notes de passage non méritées.	3	3	4
Les notes devraient suivre la courbe normale.	4	5	1
L'évaluation formative ne doit pas compter au bulletin.	5	4	1
La notation nuit à l'enseignement.	1	8	1
La note, c'est la paie de l'étudiant.	6	3	1

Tableau 8 : Distribution des réponses portant sur la notation en l'évaluation

V.1.2. Les examens

L'apprenant répond à des questions à réponse brève ou à des questions à choix multiple. Les pratiques actuelles de l'évaluation correspondent à l'ère des tests ou des examens objectifs.

Les questions ou les problèmes ont un caractère artificiel ou scolaire. Dans la pratique actuelle appelée examens « poubelles », beaucoup d'exercices correspondent à des situations artificielles ou peu réalistes.

Les examens sont habituellement centrés sur des produits.

V.1.3. Les conditions d'observation

Les conditions d'observation sont absolument identiques et uniformes pour tous les individus. Il y a peu de communication entre l'évaluateur et l'apprenant évalué. C'est sans doute le souci d'objectivité qui est à l'origine des procédés uniformes utilisés dans la perspective traditionnelle.

V.1.4. La dimension de l'examen

En matière de rendement, on considère une seule dimension à la fois, et plus particulièrement la dimension cognitive ou technique. L'aspect unidimensionnel est au cœur de l'examen.

V.1.5. L'évaluation isolée

L'évaluation et l'apprentissage ont lieu à des moments distincts. L'évaluation sommative séparée de l'évaluation et de l'apprentissage

V.1.6. L'évalué

L'évaluation incombe intégralement au formateur.

V.2. Les tendances des pratiques d'évaluation

V.2.1. Les exigences formelles

Le ministère élabore et met à la disposition du formateur des documents de référence obligatoires pour la formation et l'évaluation. Le programme d'études professionnelles et le référentiel pour l'évaluation de la sanction par compétences sont des productions destinées aux établissements de formation professionnelles. Elles constituent des encadrements pour préciser le contenu, le matériel ainsi que les ressources appropriées. Ces productions servent de références communes et obligatoires, desquelles les formateurs dérivent les activités.

Le programme d'études professionnelles contient les compétences qui sont les cibles de la formation. Il constitue une référence à l'intérieur de laquelle les formateurs sont appelés à délimiter leurs interventions pédagogiques. Le programme et le référentiel pour l'évaluation de sanction trouvent leurs assises à l'intérieur du Décret n° 2004-512 du 1er mars 2004, fixant les conditions d'inscription, le régime des études et la sanction de la formation dans les établissements de formation relevant de l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle.

Deux principes sont à la base des actions à entreprendre relativement à un programme d'études professionnelles donné :

- La structure des programmes découpée en modules permet des évaluations plus fréquentes et favorise l'accessibilité à l'attribution des unités visant l'obtention d'un diplôme.
- La formation professionnelle est axée sur l'évaluation de la compétence acquise. A cet égard, deux aspects sont retenus : la maîtrise du métier et la formation fondamentale.

V.2.2. Les caractéristiques de l'évaluation

L'étude des référentiels font émerger quatre caractéristiques de l'évaluation :

V.2.2.1.Une évaluation multidimensionnelle

L'évaluation est dite multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition et que la complexité de la tâche globale sollicite la mobilisation d'une variété de savoirs. Parmi ces dimensions, sont sélectionnées celles essentielles à la démonstration de la compétence.

V.2.2.2.Une évaluation critériée

L'évaluation est dite critèriée puisqu'elle s'appuie sur des indicateurs et des critères d'évaluation. Elle consiste à comparer le résultat d'un apprenant au degré attendu de maîtrise d'une compétence, située en formation professionnelle, au seuil d'entrée sur le marché du travail. L'évaluation de l'acquisition d'une compétence permet de juger de la conformité des

résultats d'un apprenant aux critères d'évaluation à un seuil de réussite et ne vise pas la comparabilité des résultats des élèves entre eux.

V.2.2.3.Une notation dichotomique

En formation professionnelle, l'approche institutionnelle amène une échelle d'évaluation dichotomique. Ainsi, l'apprenant ne peut obtenir qu'un seul des deux résultats, soit la totalité des points alloués à un critère ou aucun point. La reconnaissance est tranchée clairement dans ses exigences : c'est le succès ou l'échec. Au moment de l'évaluation aux fins de la sanction, l'enseignant doit confirmer la réussite ou non de chaque critère. L'exercice du jugement professionnel prend toute son importance en situation d'évaluation. C'est sur l'enseignant que repose le jugement de l'acquisition de la compétence de l'élève, avec toutes les conséquences liées à l'attestation d'une formation de qualité pour un travailleur.

V.2.2.4. Un seuil de réussite prédéterminé

Le seuil de réussite est un critère quantitatif exprimé en nombre (4 éléments sur 5), en points (85 points) ou en pourcentage (80 p. 100) des éléments auxquels on a répondu correctement, parmi un ensemble de tâches, de questions ou de problèmes relatifs à une compétence. Dans les spécifications (et les fiches d'évaluation), le seuil de réussite est déterminé en points.

Ce seuil de réussite est fixé distinctement pour chacune des compétences et est déterminé après l'analyse des pondérations attribuées à chacun des critères d'évaluation. Ce seuil à atteindre doit être suffisamment discriminant pour permettre de baliser la réussite et de trancher quant au succès ou à l'échec et si besoin est, d'inscrire en échec l'élève qui n'obtient pas ces critères essentiels. L'apprenant doit, en effet, répondre aux critères déterminés (interprétation critérielle) et obtenir, oui ou non, les points qui lui sont attribués (notation dichotomique). C'est le cumul de réussite des critères, dont les plus importants (et ils sont spécifiés), qui permet d'atteindre le seuil de réussite.

Chaque compétence du programme fait l'objet d'une évaluation aux fins de la sanction. L'élève reçoit un verdict, succès ou échec, selon qu'il a atteint ou non le seuil de réussite. Les programmes sont conçus de façon à ce que, pour obtenir un diplôme d'études professionnelles ou une attestation de spécialisation professionnelle, l'élève doit réussir toutes les compétences du programme d'études au seuil d'entrée sur le marché du travail.

V.2.3. les exploitations de la compétence pour l'évaluation.

V.2.3.1. Les savoirs essentiels

Rappelons cependant que les savoirs ne reflètent pas la compétence, mais ses assises : la compétence doit être mise en œuvre dans une tâche, sans quoi les savoirs restent insuffisants pour agir au seuil attendu, pour réussir l'exercice professionnel avec maîtrise et progresser.

N'évaluer que des savoirs ne suffit pas pour juger de l'acquisition d'une compétence et par ailleurs n'évaluer que l'action pourrait également poser problème. Une pratique qui ne repose pas sur des connaissances ou d'autres savoirs solides pourrait se réduire à une simple répétition de gestes. Sur le plan opérationnel, en cours d'apprentissage comme aux fins de la sanction, une évaluation des savoirs se prête aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Mais au moment d'évaluer, comment s'assurer que les savoirs essentiels sont correctement intégrés et transférés? En aide à l'apprentissage comme aux fins de la sanction, l'élève doit être face à des situations de mise en œuvre de la compétence, recréant le plus possible l'exercice en milieu de travail, et requérant la mobilisation des savoirs essentiels.

L'enseignant veille à varier les contextes de réalisation afin de s'assurer des acquis de la puissance d'agir.

V.2.3.2. Le produit

L'apprentissage et l'évaluation se réalisent en se centrant sur l'objectif de réaliser un produit, d'atteindre un résultat : on se rapproche le plus possible de la réalité du marché du travail. L'instrument le plus fréquemment utilisé pour cerner l'apprentissage, pour découper en séquences ou pour soutenir l'évaluation est une grille d'observation ou une liste de vérification qui groupe les éléments à considérer. La grille permet de tenir compte des résultats attendus selon les différentes opérations.

En matière d'observation, il y a lieu de s'attarder à la mesure précise, à la constatation des défauts ou à la vérification de la performance en fonction de critères déterminés. Ces modes d'observation permettent généralement de porter des jugements objectifs et exacts avec tout le temps nécessaire pour observer le produit après la période d'évaluation et l'apprécier.

V.2.3.3. Le processus

Le processus est orienté sur l'application de techniques ou de procédés, sur les attitudes et les comportements, sur le déroulement de la tâche en rapport avec la marche à suivre permettant d'obtenir un résultat. À l'occasion des situations d'apprentissage ou d'évaluation, plusieurs éléments peuvent être pris en considération : la qualité des techniques de travail, le respect des

règles de santé et de sécurité, les règles d'hygiène et de salubrité, l'utilisation que fait l'élève des outils et autres équipements, les séquences et le respect des étapes déterminantes.

En principe, l'évaluation d'un processus de travail implique une observation directe des gestes de l'élève. Les situations où plusieurs élèves sont observés en même temps permettent de tenir compte des interactions et de la répartition du travail, notamment. Tout dépend de l'objectif visé, de l'intention assortie de l'activité d'apprentissage ou d'évaluation.

V.2.3.4. L'exploitation mixte

L'évaluation peut prendre en considération une situation impliquant à la fois :

• des savoirs et un produit

• un processus et un produit (inférence des savoirs)

• un processus et des savoirs

Ce type de mixité est utile pour s'assurer de bien mesurer l'acquisition de la compétence. La mixité doit être parfois privilégiée afin de cerner les différentes dimensions de la compétence par rapport à une exploitation seule des savoirs, d'un produit ou d'un processus. En formation professionnelle, l'évaluation du produit et celle du processus sont retenues le plus souvent mais un jumelage exploitant la mesure des savoirs permet de cerner avec plus de fiabilité les dimensions conceptuelles et pratiques de la compétence.

V.2.3.5. La participation

La compétence traduite en situation dans le programme d'études illustre sa mise en œuvre aux fins de formation. L'enseignement, l'encadrement, tout comme l'évaluation de la compétence font surtout référence à la participation de l'élève et à son engagement dans le développement de la compétence.

Plus qu'une comptabilisation des heures de présence au cours, la compétence traduite en situation repose sur une prise d'information tout au long de l'apprentissage pour s'assurer que l'apprenant progresse. La participation implique une réponse appropriée aux exigences et aux activités demandées ainsi qu'une participation satisfaisante aux échanges organisés. L'acquisition de la compétence amène l'apprenant à exploiter les différents savoirs essentiels pour les utiliser au bon moment et avec pertinence.

Le formateur permet à l'apprenant de vivre des situations diversifiées et complexes en centrant l'attention sur la compétence à acquérir. Il balise l'apprentissage spécifique d'attentes et s'assure qu'il y ait bien une participation active et pertinente de l'élève pour construire la compétence. C'est à ces conditions et à travers l'engagement et le cheminement de l'élève que

l'enseignant peut se prononcer sur le développement de la compétence. Le jugement professionnel s'exerce au regard des multiples dimensions de la compétence, en lien avec les exigences reflétant la pertinence de la participation et en fonction des spécifications exigées au moment de la sanction.

L'évaluation des compétences traduites en situation fournit de la matière pour l'observation du cheminement de l'élève, mais les finalités sont différentes en situation de sanction. Si l'évaluation en aide à l'apprentissage permet de s'assurer d'une participation de qualité, de l'engagement de l'élève et de sa contribution aux activités, l'évaluation aux fins de la sanction permet en plus de reconnaître le développement de la compétence et d'inférer son acquisition.

À titre d'exemple, le critère d'évaluation « produire un rapport faisant état des principales tâches effectuées dans l'entreprise et comportant des observations sur le contexte de travail », ne signifie pas uniquement qu'un rapport doit être produit. L'évaluation de la participation se traduit ici par la production d'un rapport conforme aux attentes ou aux comportements spécifiés pour permettre de juger de l'atteinte de la compétence.

V.2.4. Une ébauche du nouveau cadre des pratiques de l'évaluation

V.2.4.1. Les situations de performance

Les tâches ou les problèmes exigent de l'apprenant la construction d'une réponse élaborée (situation de performance). Dans les situations de performance, l'apprenant doit élaborer sa propre réponse ou proposer plus d'une solution à un problème posé; la justification de la solution fait aussi partie de la réponse attendue.

V.2.4.2. L'authenticité des situations

Les problèmes sont réalistes, c'est-à-dire liés à ceux de la vie professionnelle courante. Dans la nouvelle perspective de l'évaluation, on préconise des problèmes qui ont une signification; l'apprenant peut dans certains cas avoir accès à diverses sources d'information.

V.2.4.3. L'interactivité

Dans la pratique nouvelle, on admet qu'un individu peut ne pas comprendre un problème et il lui est permis de le faire savoir à la personne qui évalue pour obtenir les informations nécessaires.

V.2.4.4. L'aspect multidimensionnel

L'évaluation repose sur des situations permettant d'observer l'individu sous plusieurs aspects. En appréciation authentique, on peut aller jusqu'à envisager un profil qui reflète divers aspects d'une performance ou d'une compétence.

V.2.4.5. Les exigences

L'apprenant est de plus en plus évalué par rapport aux exigences qui ne sont pas liées au rang qu'il occupe dans un groupe.

V.2.4.6. Le jugement

Dans la perspective nouvelle, la mesure demeure mais doit déboucher sur un jugement explicite.

V.2.4.7. Les processus et les produits

On s'intéresse à ce que l'individu sait faire, mais aussi à la façon dont il s'y prend ou au cheminement qu'il a suivi pour démontrer une habileté on une compétence. Les nouvelles approches accordent beaucoup d'importance aux notions de progression, la démarche ou de processus, sans toutefois écarter l'idée d'un produit fini.

V.2.4.8. L'évaluation est intégrée

L'évaluation est intégrée à l'apprentissage.

V.2.4.9. L'auto-évaluation

L'évaluation de tous les jours se démarque de l'évaluation sommative. L'apprenant peut, à divers degrés, participer à l'évaluation de ses apprentissages. Dans la perspective nouvelle, l'apprenant peut participer à l'évaluation à des degrés divers: autocorrection (grâce au feed-back donné à l'apprenant), autoévaluation (impliquant un plus haut degré d'autonomie de l'apprenant) et portfolio (engagement de l'apprenant dans le processus de régulation de ses apprentissages et dans le choix des moyens à adopter pour s'améliorer).

V.3. Les interprétations

Au début de la recherche, les résultats ont montré que les formateurs différencient les pratiques actuelles des pratiques centrées sur l'évaluation par compétences. Ils se sont appropriés les exigences formelles.

Au cours de la recherche, les formateurs qui ont participé à l'ébauche du cadre commun des pratiques d'évaluation sommative à travers les documents formels disponibles au centre sont devenus plus exigeants quand à l'usage des « guides ».

Les résultats de cette recherche permettent de ne pas rejeter l'hypothèse selon laquelle les formateurs excluent leurs interactions avec les nouveaux guides d'évaluation, au sein du centre. Les observations montrent que la participation des formateurs à la construction d'un cadre commun d'évaluation à partir des ressources du centre d'un côté favorise l'appropriation des nouveaux outils et seraient non distant du nouveau paradigme de l'évaluation, d'un autre côté les formateurs développent le travail en commun pour surmonter les difficultés provoquées par le changement.

En d'autres termes, les formateurs apprendraient à interagir différemment dans l'évaluation des apprenants. Ce cadre commun d'évaluation est un artefact qui, lors de son utilisation, constituerait, pour les formateurs, un instrument « psychologique », au sens de Rabardel. Cet instrument permettant aux formateurs d'organiser consciemment leurs modalités d'interactions avec les guides individuels dits non accessibles, en préparant l'évaluation dans sa nouvelle approche.

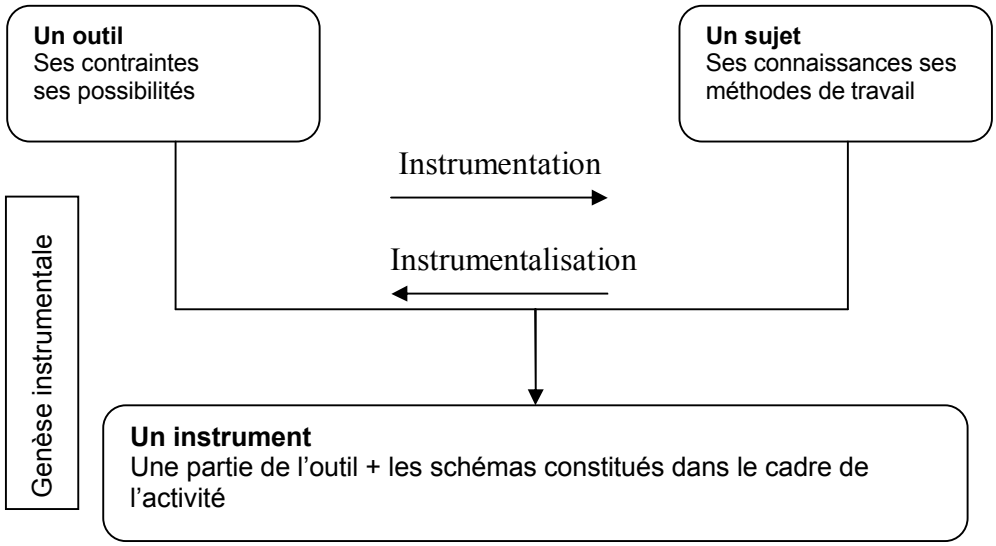

Figure 7 : La genèse instrumentale, combinaison de deux processus.

Les deux processus ne sont pas indépendants l'un de l'autre, mais leur distinction permet d'analyser la genèse instrumentale de plus près:

– Les processus d'instrumentalisation sont des processus de différentiation des outils eux-mêmes. Ils peuvent apparaître parfois comme un processus de détournement de l'outil. Mais ce processus peut aussi être compris comme une contribution des usagers au processus même

de conception des outils et intégré ainsi par le formateur dans la conduite des instruments de l'évaluation

– La compréhension des processus d'instrumentation suppose la connaissance des contraintes et des potentialités d'un outil donné. De quelle façon va-t-il préstructurer l'activité d'un utilisateur ? Dans le cas des guides, ces contraintes sont liées à la dérivation des programmes d'études, "ce travail sur la connaissance qui permet d'en donner une représentation symbolique" (Balacheff 1994), et aux choix des concepteurs.

Pour Rabardel, l'instrument n'est pas une partie du monde externe au sujet mais le résultat de l'engagement personnel du sujet dans l'action d'appropriation qui va de la recherche d'identité à la réalisation des tâches. L'appropriation est le processus par lequel le sujet reconstruit pour lui-même des schèmes d'utilisation d'un artefact au cours d'une activité significative pour lui. Un outil devient instrument lorsqu'il devient médiateur de l'action pour le sujet : le sujet institue l'outil comme instrument pour lui-même. Ce qui est important c'est le processus et non le résultat seul de la transformation.

VI. Conclusions

VI.1. Rappel de la recherche

Cette recherche a étudié le cadre des pratiques d'évaluation en fonction de la participation des formateurs à l'intégration des référentiels dans les pratiques actuelles d'évaluation.

VI.2. La démarche

Première étape : Phase préparatoire

- La définition du contexte
- L'identification du problème de recherche et la définition de la question de recherche.
- La conception des outils recherche action.
- L'élaboration et la présentation des actions de terrain.

Deuxième étape : Phase de recherche action sur terrain

Sur le lieu de terrain, durant l'étude, les formateurs participent à la recherche de résolution du problème à travers des ateliers d'émergence des pratiques actuelles faisant visualiser les nouvelles pratiques d'évaluation.

Troisième étape : La restitution

Elle consiste en un forum de restitution des résultats durant lequel les résultats de chaque étude de recherche action sont soumis à l'appréciation.

VI.3. Synthèse des résultats

Pour mettre en œuvre cette recherche, les pratiques d'évaluation ont été étudiées chez dix formateurs du centre de formation. La recherche s'est centrée sur les modalités d'exploitation collective des référentiels. Les données ont été collectées à travers des ateliers de recherche action.

La recherche a fait ressortir :

- Les caractéristiques de l'évaluation ;
- Les méthodes de l'évaluation ;
- Les pratiques communes à l'ensemble des formateurs d'évaluation.

Le Ministère de l'Education et de la Formation, en donnant davantage de responsabilité aux centres de formation dans le choix pédagogique et administratif, utilise l'équipe pédagogique comme moyen d'action pour adapter les objectifs nationaux au contexte local. Cette décentralisation des pouvoirs au niveau des établissements permet ainsi au Ministère de l'Education et de la Formation de répondre aux problèmes relatifs à l'interaction entre le système de foramtion et le système productif. Ainsi, le travail collectif constitue une ressource. Les formateurs s'auto formeraient en conservant leur pratiques professionnelles en rapport avec les exigences formelles et avec les autres collegues de travail.

La construction de la relation entre l'individuel et le colectif permet de ne pas rejeter l'hypothèse selon laquelle les formateurs construiraient des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge de la tâche d'évaluation à travers la médiation des documents élaborés par le groupe. Cette hypothèse s'appui sur le concept « d'instrument » proposé par Rabardel. Les dispositifs pédagogiques constitueraient, lors de leur utilisation, des « instruments psychologiques », pour les formateurs, leur permettant de guider leurs interaction avec les aprenants.

Les facteurs d'influence des instruments sur l'activité cognitive et la conceptualisation correspondent, d'une part, aux contraintes propres aux instruments, d'autre part, aux ressources qu'ils offrent pour l'action.

1/ L'instrument constitue pour le formateur un ensemble de contraintes qui s'imposent à lui et qu'il doit gérer dans la singularité de chacune de ses actions. Ainsi, comme toute réalité, l'instrument oppose au sujet un ensemble de contraintes que celui-ci doit à la fois identifier, comprendre et gérer. En cela, il participe à des résistances des référentiels au sens philosophique du terme. Il s'agit ici des contraintes liées à la spécificité de l'outil finalisé par la production des transformations, alors qu'au premier niveau il s'agissait de ses caractéristiques matérielles générales, communes à l'ensemble des référentiels matériels. Le

formateur, dans l'utilisation et l'appropriation de l'instrument doit tenir compte de ces contraintes. Nous dirons qu'une part de son activité en découle nécessairement : l'activité est relativement requise.

2/ Cependant l'impact de l'instrument sur l'activité cognitive ne dépend pas que des différents types de contraintes que nous venons d'examiner. L'activité compte des possibilités d'action qui s'offrent au formateur. En ce sens, l'utilisation d'un instrument accroît les capacités assimilatrices du sujet et contribue à l'ouverture du champ de ses actions possibles.

De la même façon, les dimensions de structuration de l'action d'évaluation dont est porteur l'instrument ont la même ambivalence. Elles rendent possibles pour le formateur de nouvelles modalités d'organisation de son action, renouveler par exemple les conditions d'implication réciproque des buts et des moyens, d'enchaînement des buts et sous-buts, de contrôle de l'action, mais elles ferment la porte à d'autres possibilités.

Le processus d'appropriation d'un artefact s'accompagne, chez le formateur, de constructions représentatives relatives à l'instrument, à la réalité sur laquelle il permet d'agir ou qu'il permet d'analyser... Il s'accompagne aussi de l'élaboration de structures permettant l'organisation de l'action du sujet : les schèmes d'utilisation (SU).

Mais ils ont également une dimension sociale essentielle. Elle tient à ce que leur émergence résulte, pour une part, d'un processus collectif auxquels contribuent les utilisateurs mais aussi les concepteurs des artefacts. Elle tient à ce qu'ils font l'objet de processus de transmission sociaux (des notices jusqu'aux formations). C'est pourquoi les SU doivent être non seulement considérés dans leurs dimensions privées, mais également en tant que schèmes sociaux d'utilisation (SSU), cette dimension étant particulièrement importante dans une perspective éducative.

VI.4. Prolongation des travaux

Pour la prolongation des travaux, nous nous sommes appuyés sur les grilles de Gyleboratif (L'ingénierie des compétences 1999) :

1/ Les préparations des instruments d'évaluation par compétences,

2/ L'expérimentation de la démarche auprès des autres formateurs d'autres centres,

3/ Apporter des précisions sur les outils élaborés et simplifier le cadre en question,

4/ Généraliser l'approche d'appropriation des « guides » à d'autres centres.

VII. Bibliographie :

Bibliographie- Ouvrages

- André De Peretti, Jean Boniface, Jean-André Legrand, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, 3ème édition. ESF éditeur, 2005.
- Dominique Galiana, *Mémento de l'évaluation*. Educagri éditions.
- Gérard Figari, *Evaluer : quel référentiel ?* De Boek.
- Claude Billet*, Le guide des techniques d'évaluation*, Dunod, 2005.
- G. Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* de Boeck, 2004.
- Guy Le borterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, 4ème édition. Editions d'organisation, 2006.
- Guy Le Boterf, Serge Barzucchetti, Francine Vincent, *Comment manager la qualité de la formation*. Les éditions d'Organisation, 1992.
- Jean Aubégny, *Les pièges de l'évaluation. Editions universitaires.* UNMFREO,1987.
- Jean Cardinet, *Pour apprécier le travail des élèves*. De Boek, 1998.
- Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Eduquer et former*, 2ème édition. Sciences Humaines Edition, 2001.
- Jean Houssaye*, Pratiques pédagogiques*. Peter Lang SA, 1988.
- Marc Dennery, *Evaluer la formation après la réforme*.ESF éditeur, 2001.
- Pierre Rabardel, *Les hommes et les outils : Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin, 1995.
- Philippe Carré et Pierre Casper, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 2ème édition. Dunod, 2004.
- Raymond Quivy, Luc Van Campenhoudt, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3ème édition. Dunod, 2006.
- René Amigues, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Dunod.
- Robert Tousignant, *Les pricipes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Editions Préfontaine inc.
- Sylvie Faisadier, Jacques Soyer, *Fonction formation*, 4ème édition. Eyrolles, 2007.
- Thierry Ardouin, *Ingénierie de formation pour l'entreprise*, 2ème édition. Dunod, 2006.

Cours Mastère 2 Ingénierie et Conseil en Formation – Université Rouen

- Unité 2 : Ingénierie de la formation. Conduite de projet.
- Unité 2 : Ingénierie de la formation. Qualité en formation.
- Unité 4 : Conseil et formation. Analyse de travail des emplois et compétences.
- Unité 5 : Méthodologie Qualitatives et quantitatives.
- Unité A : Evaluation

Bibliographie –dictionnaires

- Françoise Raynal, Alain Rieunier, Pédagogie : *Dictionnaire des concepts clés*. Delta, 1997.
- Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, 1993.

Bibliographie –Décrets

• Loi n° 93-10 du 17 février 1993, portant loi d'orientation de la formation professionnelle.
• Décret n° 2004-512 du 1 mars 2004 fixant les conditions d'inscription, le régime des études et la sanction de la formation dans les établissements de formation relevant de l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle.

Bibliographie -Rapports

• Rapport du Conseil Ministériel Restreint, La Formation Professionnelle : enjeu primordial de la mise à niveau de l'économie dans le contexte de l'accord de partenariat Tunisie Union Européenne. Ministère de la formation professionnelle et de l'emploi, 1995.
• Projet formation emploi : Mise à niveau de la formation professionnelle et de l'emploi, Composantes Union Européenne et banque Mondiale. Ministère de la formation professionnelle et de l'emploi. Mars 1996

Référentiels de formation

Sous secteurs	Programme	PE	GP	GOMP	GE
Fabrication mécanique	Technicien en f abri cation mécanique	1	1	1	1
	Dessin industriel	1	1	1	0
Fabrication du plastique	Technicien en fabrication et entretien des moules et outils de précision	1	1	1	1
	Technicien supérieur en conception et fabrication des moules et outils de précision	1	1	1	1
Electricité technique	Technicien en maintenance industrielle	1	0	1	0
Électronique	Technicien en électronique industrielle	1	1	1	1
	Technicien en automatisme et informatique industrielle	1	1	1	1
	Technicien supérieur en automatisme et informatique industrielle	1	1	1	1
télécommunication	Technicien supérieur en télécommunication option informatique	1	1	1	1
Maintenance d automobile et des moteurs	Technicien en mécanique et électricité automobile	1	1	1	1

PE : programme d'étude
GP : guide pédagogique
GOMP : guide d'organisation matérielle et pédagogique
GE : guide d'évaluation

Sites internet

www.edufle.net
www.educasol.org : Plate-forme française d'éducation au développement et à la solidarité internationale
www.grenoble.iufm.fr : Academy de Grenoble
www.unige.ch : Université de Genève

VIII. Annexes

Annexe 1 : mise en œuvre du stage M2-ICF

UNIVERSITE DE ROUEN

UFR de PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE,
SCIENCES DE L'EDUCATION
Rue Lavoisier
76821 MONT SAINT AIGNAN CEDEX

Mise en œuvre du Stage MASTER PROFESSIONNEL 2ème ANNEE
INGENIERIE ET CONSEIL EN FORMATION FOAD dans mon Entreprise

Nom : MEGADMINI
Prénom : Mohamed Chérif
N° carte d'Etudiant : 20607143.
Adresse : 145, Avenue 7 Novembre 8020 Soliman _ TUNISIE
Tél. : 216 97 647 993 Mail : pifmega2005@yahoo.fr

Demande la réalisation de mon stage dans mon Entreprise ou Etablissement
Nom de l'Ent ou de l'Ets : Agence Tunisienne de la formation Professionnelle (A.T.F.P)
Adresse : 21, Rue de Pybie 1002 TUNIS

Coordonnées : 00 216 71 791 680
Référent ou Tuteur Professionnel : Mr Boughdiri Ezzeddine
Période du Octobre 2006 au Mars 2007.
Durée totale : 6 mois (en alternance : Travail - Etude).

Intitulé et modalités de la mission :
Amélioration des pratiques professionnelles de l'évaluation des apprentissages.

Ezzeddine BOUGHDIRI
Directeur des Centres de Formation et d'Apprentissage

AGENCE TUNISIENNE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Fait à Tunis.
Le 17 OCT. 2006

ACCORD PEDAGOGIQUE
le

L'Etudiant

Thierry ARDOUIN
Responsable Pédagogique de la Formation.

Ce document ou une copie est à mettre en annexe du mémoire.

Département des SCIENCES DE L'EDUCATION
MASTER PROFESSIONNEL 2ème ANNEE INGENIERIE ET CONSEIL EN FORMATION FOAD
Secrétariat Pédagogique : Catherine MAUGENDRE
Catherine.Maugendre@univ-rouen.fr
☎ - 🖷 : 02.35.14.61.07

Annexe 2 : Planning de la mission

Annexe n°2 : Planning de la mission Mastère ICF U-Rouen à l'ATFP
Le directeur de mémoire : Mr. Loïc CHALMEL / Etudiant : Mohamed Chérif MEGADMINI

Activités	Indicateurs	Décembre 06	Janvier 07	Février 07	Mars 07	Avril 07	Mai 07
1. Régularisation des détails administratifs	Contrat validée par la direction générale de l'ATFP	▬▬					
2. Elaboration et validation du planning	Planning de la mission ICF à l'ATFP élaboré et validé	▬					
3. Repérage de la population à enquêter	Liste des formateurs	▬					
4. Réalisation d'un atelier/ profession formateur	Tâche préparation de l'évaluation explorée		▬				
5. Reformulation des hypothèses de la recherche	Indicateurs élaborés		▬				
6. Elaboration des fiches ressources à intégrer dans le référentiel	fiches ressources élaborées		▬▬				
7. Transmission des documents ressources aux formateurs + convocations	Documents transmis aux formateurs repérés et Formateurs convoqués/test		▬				
8. Elaboration d'un Test	Test enquête élaboré			▬			
9. Regroupement des formateurs / test enquête	60% des formateurs repérés répondent au test			▬			
10. Traitement/résultats	Conclusions élaborées				▬▬		
11. Rédaction du rapport	Rapport rédigé					▬▬	

Le référent professionnel 20 DEC. 2006

Ezzeddine BOUGHDIRI
Directeur des Centres de Formation et d'Apprentissage

Annexe 3 :

Décret n° 2004-512 du 1er mars 2004, fixant les conditions d'inscription, le régime des études et la sanction de la formation dans les établissements de formation relevant de l'agence tunisienne de la formation professionnelle.

Le Président de la République,

Sur proposition du ministre de l'éducation et de la formation,

Vu la loi n° 93-10 du 17 février 1993, portant loi d'orientation de la formation professionnelle, ensemble les textes qui l'ont modifiée ou complétée et notamment le décret n° 2002-1047 du 7 mai 2002, et notamment son article 32,

Vu la loi n° 93-11 du 17 février 1993, portant création de l'agence tunisienne de l'emploi et de l'agence tunisienne de la formation professionnelle,

Vu la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire,

Vu le décret n° 94-1397 du 20 juin 1994, fixant la classification nationale des emplois ainsi que les conditions d'homologation des certificats et diplômes de formation professionnelle initiale et continue,

Vu le décret n° 95-293 du 20 février 1995, fixant les conditions d'inscription, le régime des études et la sanction de la formation dans les établissements de formation relevant de l'agence tunisienne de la formation professionnelle,

Vu le décret n° 97-1937 du 29 septembre 1997, fixant l'organisation administrative et financière ainsi que les modalités de fonctionnement de l'agence tunisienne de la formation professionnelle et notamment son article 18,

Vu le décret n° 2002-2200 du 7 octobre 2002, portant désignation de l'autorité de tutelle sur les entreprises publiques et les établissements publics à caractère non administratif, tel qu'il a été modifié par le décret n° 20035 19 du 17 mars 2003,

Vu le décret n° 2002-2950 du 11 novembre 2002, fixant les attributions du ministère de l'éducation et de la formation,

Vu l'avis du tribunal administratif.

Décrète :

CH.A PITRE PREMIER

Dispositions générales

Article premier. - Les établissements de formation relevant de l'agence tunisienne de la formation professionnelle organisent des cycles de formation initiale et continue, conformément aux besoins des secteurs productifs en compétences.

A cet effet, ils mettent en œuvre les moyens pédagogiques, technologiques et organisationnels les plus performants en vue de garantir la qualité de la formation et soutenir la politique de l'Etat dans le domaine de l'emploi.

Art. 2. - La formation dans chaque spécialité est réalisée sous forme de modules de formation correspondant aux différentes compétences requises pour l'exercice de la profession envisagée.

Les programmes de formation fixent le contenu de la formation des différents modules de chaque spécialité, sa durée, les conditions d'évaluation des acquis correspondant aux compétences concernées, et ce, selon la méthodologie de l'approche par compétences.

Art. 3. - Il est décerné aux candidats ayant réussi à l'ensemble des compétences de la spécialité concernée l'un des diplômes suivants :

- Le certificat d'aptitude professionnelle,
- Le brevet de technicien professionnel,
- le brevet de technicien supérieur.

CHAPITRE II

Des conditions d'inscription

Art. 4. - L'établissement de formation professionnelle doit régulièrement porter à la connaissance du public, par les moyens d'information et de communication, le nombre de postes de formation à pourvoir selon les spécialités, les conditions d'inscription ainsi que le lieu de dépôt et la date de clôture des candidatures.

Il est procédé à l'admission dans les différentes spécialités compte tenu des dossiers des candidats et à la lumière des résultats des tests qui peuvent être organisés à cet effet par les établissements de formation concernés.

Art. 5. - Peuvent s'inscrire à l'une des spécialités sanctionnées par le certificat d'aptitude professionnelle les candidats âgés d'au moins 16 ans et ayant accompli l'enseignement de base avec succès, ou ayant un niveau scolaire équivalent.

Pour certaines spécialités, les candidats doivent justifier d'aptitudes particulières ou de niveaux d'enseignement supérieurs à celui mentionné dans le paragraphe précédent, et ce, au vu des exigences prévues par les programmes de formation concernés.

En outre, dans certaines situations exceptionnelles, l'inscription peut être autorisée selon d'autres conditions fixées par décision du ministre de l'éducation et de la formation.

Art. 6. - Peuvent s'inscrire à l'une des spécialités sanctionnées par le brevet de technicien professionnel les candidats :

A- titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle homologué dans une spécialité compatible avec la spécialité cible,

B- ou ayant accomplis avec succès la deuxième année de l'enseignement secondaire dans une filière compatible avec la spécialité cible, ou ayant un niveau scolaire équivalent.

Les spécialités de formation et les filières d'enseignement compatibles avec les spécialités cibles sont fixées par arrêté du ministre de l'éducation et de la formation conformément aux exigences des programmes de formation en vigueur.

Pour certaines spécialités, les candidats doivent justifier d'aptitudes particulières ou de niveaux d'enseignement supérieurs à ceux mentionnés ci-dessus, et ce, au vu des exigences prévues par les programmes de formation concernés.

Art. 7. - Peuvent s'inscrire à l'une des spécialités sanctionnées par le brevet de technicien supérieur les candidats :

A- titulaires d'un brevet de technicien professionnel homologué dans une spécialité compatible avec la spécialité cible,

B- ou titulaires du baccalauréat dans une filière compatible avec la spécialité cible, ou d'un diplôme équivalent.

Les spécialités de formation et les filières du baccalauréat compatibles avec les spécialités cibles sont fixées par arrêté du ministre de l'éducation et de la formation conformément aux exigences des programmes de formation en vigueur.

Pour certaines spécialités, les candidats doivent justifier d'aptitudes particulières, et ce, au vu des exigences prévues par les programmes de formation concernés

Art. 8. - Les candidats peuvent s'inscrire à certains modules seulement de l'une des spécialités, à condition de justifier des connaissances et des qualifications générales et particulières nécessaires à cet effet.

CHAPITRE III

Du régime des études

Art. 9. - La formation est assurée principalement selon les modes dans lesquels les entreprises économiques participent à la réalisation de la formation et notamment à travers la formation en alternance et l'apprentissage.

Art. 10. - Sont obligatoirement appliqués dans l'ensemble des établissements je formation professionnelle, les programmes officiels sur la base desquels ont été publiés les arrêtés d'homologation conformément aux dispositions du décret susvisé n° 94-1397 du 20juin 1994.
Toutefois, l'application d'autres programmes peut être autorisée par arrêté du ministre de l'éducation et de la formation, et ce, lorsqu'il s'agit d'implanter de nouvelles spécialités n'ayant pas encore fait l'objet d'arrêtés d'homologation, sous réserve d'achever les procédures d'homologation avant le terme de la première session de formation.
En outre, les établissements de formation professionnelle peuvent appliquer des programmes spéciaux afin de satisfaire des besoins conjoncturels, selon la demande.

Art. 11. - L'établissement de formation professionnelle prend toutes les mesures nécessaires afin de garantir l'exploitation des postes de formation disponibles d'une manière continue pendant tout l'horaire de travail.

Art. 12. - Les apprenants de chaque spécialité sont répartis en groupes qui se relaient en alternance sur les postes de formation de l'établissement de formation et ceux des entreprises économiques selon un calendrier fixé d'un commun accord entre l'établissement et ces entreprises.

Art. 13. - Les apprenants doivent suivre avec assiduité la formation qui se déroule dans l'établissement de formation et dans les entreprises économiques. En cas d'absence répétée et injustifiée, les apprenants concernés sont traduits devant le conseil de discipline de l'établissement dont ils relèvent, en vue de prendre les sanctions disciplinaires appropriées, conformément à la réglementation en vigueur.

Art. 14. - A titre exceptionnel et sur autorisation du ministère de l'éducation et de la formation, la formation peut être assurée selon des modes différents de ceux mentionnés à l'article 9 du présent décret, à condition qu'elle comporte des stages d'application dans les entreprises. Toutefois, pour la même spécialité et le même établissement, cette formation ne peut coexister avec une autre formation qui se déroule en alternance ou par apprentissage.

CHAPITRE IV

De La sanction de la formation

Art. 15. L'évaluation des acquis de formation pour chaque compétence doit faire l'objet d'examens organisés à la fin du module y afférent. Les examens sont organisés par l'établissement de formation selon une programmation fixée en concertation avec les entreprises économiques qui ont contribué au déroulement de ce module.

Est déclaré admis dans la compétence concernée, l'apprenant dont les résultats aux examens sanctionnant le module de formation sont égaux ou supérieurs au seuil de performance exigé pour la réussite dans cette compétence, au vu des conditions définies par le programme de formation de la spécialité et mentionnées à l'article 2 ci-dessus.

Art. 16. - L'établissement de formation organise, à l'intention des apprenants n'ayant pas atteint le seuil de performance indiqué à l'article 15 ci-dessus, des séances de rattrapage sanctionnées par une deuxième session d'examens de fin de formation dans le module concerné. Une session d'examens supplémentaires peut, le cas échéant, être organisée, et ce, à la demande des apprenants qui n'ont pas réussi à la deuxième session et après avis des formateurs chargés de ce module de formation.

L'apprenant n'est pas autorisé à poursuivre la formation s'il échoue à trois modules du programme de la spécialité concernée.

Art. 17. - Le directeur de l'établissement de formation délivre aux apprenants sur demande écrite des relevés des compétences acquises.

Art. 18. - Les diplômes de fin de formation dans les spécialités concernées sont délivrés par les directeurs des établissements de formation aux apprenants ayant acquis l'ensemble des compétences figurant dans les programmes officiels prévus à l'article 2 ci-dessus.

Ces diplômes doivent porter mention de la spécialité, de l'arrêté d'homologation et du niveau correspondant dans la classification nationale des emplois.

CHAPITRE V

Des dispositions finales

Art. 19. - L'application des dispositions du présent décret dans les établissements de formation prend effet progressivement sur la période du Xème plan selon un calendrier fixé par décision annuelle du ministre de l'éducation et de la formation. L'application du décret susvisé n° 95-293 du 20 février 1995 cessera définitivement à la fin de l'année 2006.

Art. 20. - Le ministre de l'éducation et de la formation est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au Journal Officiel de la République Tunisienne.

Tunis, le 1er mars 2004. Zine El Abidine Ben Ali

Annexe 4 : Les outils de l'action 2

Fiche n°1 : Les notions clés figurant dans les tableaux des modules de formation.

Programme :

Notions	Explications
1	
2	
3	
4	
5	
6	

Les formateurs :

……

Fiche n°2 : Les notions clés figurant dans les tableaux de spécifications de l'évaluation

Programme

Notions	Explications
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Les formateurs :

……

Fiche n°3 : Synoptique des contenues des guides d'évaluation

Programme

Modules formation	On vérifie avec :				seuil	Objet EV	critères	notation
	Produit	Processus	conn	Parti				
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								

Les formateurs :

……

Fiche n°4 : Méthode d'évaluation des connaissances technologiques/techniques/pratiques

Les formateurs :

……

1- Nature des épreuves
2- Caractéristiques
3- Les critères d'appréciation - Types de connaissances - Domaine d'application
4- Mode d'observation

Fiche 5 : Méthode d'évaluation d'un produit

Les formateurs :

……

1- Nature des épreuves
2- Caractéristiques
3- Les critères d'appréciation - Objets assemblés - Objets fabriqués - Objets réparés
4- Mode d'observation

Fiche n°6 : Méthode d'évaluation d'un processus de travail

Les formateurs :

……

1- Nature des épreuves
2- Caractéristiques
3- Les critères d'appréciation
4- Mode d'observation

Fiche n°7 : Méthode d'évaluation d'un processus de travail

Les formateurs :

……

1- Nature des épreuves
2- Caractéristiques
3- Les critères d'appréciation
4- Mode d'observation

Fiche n° 8 : Les tendances des nouvelles pratiques d'évaluation

Les formateurs :

……

Désignation de la pratique d'évaluation	commentaires

Annexe 5 : Les pratiques actuelles d'évaluation

Comme le titre l'indique il s'agit de recueillir quelques données pour :

- situer où vous en êtes concernant les pratiques d'évaluation des apprentissages
- valider vos réflexions avec vos collègues

Le présent exercice [16] a pour but de mettre en relief les pratiques d'évaluation des apprentissages et de permettre ainsi de les confronter avec les nouvelles tendances

Pour chacun des énoncés, indiquez votre degré d'accord par un cochet :

A : en accord

B : en désaccord

NSP : ne se prononce pas

Tableau de distribution des réponses portant sur l'utilisation de l'évaluation en formation

La légende : A : En accord ; D : En désaccord ; NSP : Ne se prononce pas.

	A	D	NSP
L'évaluation sert à identifier les forces et les faiblesses de l'étudiant.			
À la suite de l'évaluation, les formateurs devraient être disposés à réajuster leur contenu de cours.			
Si je le pouvais, je n'évaluerais pas			
L'évaluation sert principalement à satisfaire aux exigences administratives.			
L'évaluation sert à vérifier ce que les apprenants ont appris.			
L'évaluation peut aider les étudiants à apprendre.			
Il n'est pas nécessaire de faire de l'évaluation formative.			
L'évaluation formative, ce sont de petites évaluations qui servent à préparer à l'évaluation sommative.			
La meilleure façon de faire travailler les apprenants est de donner des points pour leur travail.			
L'évaluation encourage les apprenants à fournir plus d'effort à l'étude.			
Les apprenants travaillent plus régulièrement lorsque l'évaluation est fréquente.			

Tableau de distribution des réponses portant sur les cibles de l'évaluation

[16] Adapté d'un exercice conçu par Germain Perreault, collège de région de l'amiante et Hélène Servais, Cégep Limoilou

	A	D	NSP
Il n'est pas correct de poser des questions d'examen au-delà de la matière enseignée.			
Il n'est pas utile que l'évaluation porte sur tout le module enseigné.			
Les examens devraient porter sur tout ce qui est dit en classe.			
Il est plus important d'évaluer la compréhension que la connaissance.			
Il est impossible d'évaluer autre chose que la connaissance.			
Il est pratiquement impossible d'évaluer les attitudes.			
On devrait surtout évaluer les habiletés intellectuelles supérieures.			

Tableau de distribution des réponses portant sur la qualité de l'évaluation

	A	D	NSP
Il est utile de faire l'analyse des questions d'examen.			
Les questions d'examen ont plus de valeur si elles sont lues par un second spécialiste.			
Les consignes des travaux écrits sont plus claires si elles sont examinées par un second spécialiste.			
Tous devraient être évalués à partir des mêmes critères			
Il est nécessaire d'établir les critères avant la correction.			
Il est impossible que les résultats des évaluations représentent bien les apprentissages des étudiants.			
Il faut plusieurs évaluations pour se fier aux résultats.			
Mes moyens d'évaluation sont fiables.			
Les notes devraient refléter les objectifs maîtrisés.			
Beaucoup d'enseignants manquent de rigueur en évaluation.			

Tableau de distribution des réponses portant sur les instruments d'évaluation

	A	D	NSP
Les questions à développement peuvent seules mesurer les apprentissages de haut niveau.			
Les questions à choix multiples peuvent mesurer des apprentissages de haut niveau.			
Les questions à choix multiples mesurent principalement les connaissances.			
Les questions à choix multiples font l'objet de réponses au hasard trop souvent.			
Les examens devraient toujours être à livre ouvert.			
Les examens synthèse devraient être obligatoires dans toutes les disciplines.			
Travaux écrits et projets sont les meilleures évaluations formatives.			
Travaux écrits et projets sont les meilleures évaluations sommatives.			

Tableau de distribution des réponses portant sur les dimensions interpersonnelle de l'évaluation

	A	D	NSP
Les plus travaillants méritent des notes plus élevées.			
Les mauvais résultats sont démotivants.			
Il ne faut pas augmenter une note pour encourager à travailler davantage.			
Dans la correction, on est influencé par l'identité du répondant.			
La conception de l'enseignement influence l'évaluation.			

Tableau de distribution des réponses portant sur la notation en l'évaluation

	A	D	NSP
Les professeurs devraient commenter par écrit les productions écrites des étudiants.			
La plupart des étudiants lisent les commentaires écrits par leurs professeurs.			
La moyenne est le reflet de la qualité de la formation.			
Il faut éviter les évaluations qui impliquent la subjectivité.			
Des formateurs accordent des notes de passage non méritées.			
Les notes devraient suivre la courbe normale.			
L'évaluation formative ne doit pas compter au bulletin.			
La notation nuit à l'enseignement.			
La note, c'est la paie de l'étudiant.			

Annexe 6 : Les catégories de Stiggins

Dans « Relevant Classroom Assessment Training for Teachers », Stiggins (1991) propose une description des champs de compétences pour les enseignants en matière de mesure et d'évaluation des apprentissages en classe. Ces champs constituent une excellente structure, en six catégories, qui facilite l'analyse des pratiques et des croyances en évaluation et qui guide la planification du perfectionnement.

- L'utilisation de l'évaluation en classe

Selon les observations de Stiggins, les enseignants se servent de l'évaluation des apprentissages pour répondre à trois catégories de besoins, à savoir : a) appuyer des décisions, b) guider l'enseignement et l'apprentissage, c) gérer la classe. Pour utiliser avec compétence l'évaluation des apprentissages dans le cadre de ces trois types de besoins, les professeurs doivent comprendre les fonctions de l'évaluation ainsi que ses conséquences pédagogiques et éducatives, tant sur l'enseignement que sur l'apprentissage.

- Les cibles de l'évaluation

La deuxième catégorie de Stiggins traite des objets sur lesquels porte l'évaluation. Les cibles généralement évaluées par les enseignants sont : la connaissance de la matière, le savoir-faire, les habiletés intellectuelles supérieures et les attitudes. L'enseignant doit savoir clairement ce qu'il cherche à évaluer et il doit utiliser les méthodes d'évaluation appropriées.

- Les qualités de l'évaluation

Les caractéristiques d'une bonne évaluation varient selon le contexte de l'évaluation. Cependant, quelques critères de qualité sont communs à toutes les situations d'évaluation : la correspondance entre l'objet à évaluer et le dispositif de mesure choisi; le contrôle des sources d'erreurs de mesure; la concordance entre l'apprentissage visé et les résultats d'évaluation obtenus; l'obtention d'une information dont l'interprétation est claire pour l'enseignant et les étudiants.

- Les instruments d'évaluation

Selon Stiggins, les professeurs utilisent au moins trois types d'instruments d'évaluation des apprentissages en classe : les instruments de type « papier crayon », l'observation et l'échange verbal.

Tous ces instruments d'évaluation peuvent être correctement ou incorrectement utilisés. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients et peut être plus ou moins appropriée à chaque contexte. Les professeurs doivent savoir s'en servir tout en comprenant que les règles de validité sont différentes d'une forme à l'autre.

- Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation

L'évaluation en classe implique des jeux interpersonnels très complexes. Dans un tel environnement, l'évaluation est rarement scientifique, objective, désintéressée. Au contraire, elle est liée à toutes sortes de variables (motivation, conception de l'enseignement et de l'apprentissage, aspects émotifs de l'évaluation, etc.) qui interviennent en amont comme en aval de la mesure proprement dite.

- La rétroaction en classe

Les enseignants fournissent continuellement des rétroactions à partir des résultats des évaluations. Selon Stiggins, les professeurs doivent savoir attribuer pertinemment les notes afin que cette forme de rétroaction soit interprétée de façon univoque. Il faut aussi que, dans toutes ses formes, la rétroaction corresponde à ce qui est prévu explicitement dans les objectifs à atteindre, qu'elle soit transmise à temps et qu'elle soit signifiante pour l'étudiant.

Les « 4 pages »

P.1 : une page de présentation de l'étudiant, le parcours, les objectifs

P.2 : une page de présentation du chantier, de la mission et de sa réalisation

P.3 : une page de présentation du mémoire, de la problématique et de ses résultats

P.4 : une page : les questions, les pistes et suite

P.1 : Présentation de l'étudiant, le parcours, les objectifs

Après avoir suivi des études scientifiques et techniques et obtenu une maîtrise en sciences techniques, j'ai été formateur des dessinateurs industriels puis coordinateur technique dans des centres relevant de l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle (ATFP), avant d'être appelé à travailler à la Direction des Centres de Formation en tant que chef de service chargé d'appuyer les centres dans le pilotage et la mise en œuvre de la formation itinérante, la formation au travail indépendant et l'appui à l'implantation des programmes de formation par compétences dans les centres.

L'évaluation dans la formation professionnelle se distingue par le manque d'intérêt général. Il y a donc une nécessité de recherche dans ce champ. L'évaluation dans ce domaine, est soumise depuis quelques années à un renouvellement de perspectives dans de nombreux pays. Elle dépend de nombreux paramètres et présente de ce fait des différences sur de nombreux points : Les contextes économiques, sociaux et culturels propres à chaque pays, le profil ainsi que le parcours professionnel spécifique à chaque formateurs. Alors que l'harmonisation ou la standardisation de la formation est achevée dans de nombreux pays, elle est encore en gestation dans bien d'autres. Il apparaît en conséquence nécessaire de repérer les tendances de l'évaluation des acquis en formation professionnelle.

Les objectifs poursuivis à travers cette recherche sont:

- Aider les formateurs à l'appropriation des caractéristiques de l'évaluation de sanction par compétences
- Aider les formateurs à intégrer l'utilisation des nouveaux référentiels et à renoncer ainsi aux pratiques mises en œuvre jusqu'à présent.
- Venir en aide aux responsables de la cellule de gestion de l'évaluation de façon plus efficace. :
- Accroitre la participation des formateurs à la mise en place et au développement de la cellule d'évaluation par l'élaboration d'un nouveau cadre commun d'évaluation
- Evaluer la qualité de la prestation dans une perspective de généralisation du modèle aux autres centres relevant de l'ATFP

Ce travail, constituerait auprès des responsables de l'administartion centrale, un premier outil d'aide aux décisions de développement d'instruments et de procédures nécessaires aux changements souhaités. En ce sens,il pourrait servir l'objectif principal de l'organisation de l'évaluation dans les centres : réussir la mobilisation des formateurs autour du changement du cadre d'évaluation.

P.2 : Présentation du chantier, de la mission et de sa réalisation

Cette recherche a étudié un cadre commun d'évaluation au sein du centre de formation à travers les pratiques d'évaluation et en fonction de la participation des formateurs. S'il existe une relation entre la participation des formateurs au « cadre » de leurs pratiques d'évaluation, nous pourrons faire l'hypothèse que cette relation est un indicateur de la mobilisation de savoirs relatifs à la prise en charge de la tâche d'évaluation. Ces savoirs seraient construits par la médiation de l'instrument relatif au dispositif élaboré par le collectif.

Pour mettre en œuvre cette recherche, des pratiques d'évaluation ont été étudiées chez dix formateurs du centre (CSFMBC). La recherche s'est centrée sur les pratiques des formateurs entre eux dans un atelier de recherche action organisé à cet effet.

Les données ont été collectées à deux reprises pour chacun des formateurs : une partie durant le 2ème trimestre de l'année scolaire (2006-2007) et une autre partie durant le troisième trimestre (2006-2007).

Les séances de découvertes collectives des « guides » ont été appréhendées à partir des grilles initiées en commun par les formateurs.

La mission a porté sur :

- L'exploitation et l'analyse de l'expérience à travers le cadre actuel des pratiques d'évaluation.
- La constitution d'un état des lieux en insistant sur l'exploitation du potentiel des référentiels existants au centre et sur leurs intégrations dans leurs pratiques.
- La préparation des bases d'un cadre commun des pratiques d'évaluation propose à la nouvelle approche les trois axes de travail sont étroitement liés et s'alimenteront mutuellement au fil de l'évaluation de nos activités.

Enfin, l'usage de l'outil signifie pour son utilisateur qu'il a su progressivement le transformé en instrument. L'appropriation est le processus par lequel le formateur construit pour lui-même des chaines d'utilisation d'un artefact au cours de l'activité. Un « guide » devient instrument lorsqu'il devient médiateur de l'action pour le formateur : le formateur institue le « guide » comme instrument pour lui-même. Ce qui est important c'est le processus d'élaboration de l'outil en instrument et non le résultat seul de la transformation.

P.3 : Présentation du mémoire, de la problématique et de ses résultats

Dans le centre, les formateurs ont toujours été responsables des pratiques d'évaluation. Mais l'exercice de cette responsabilité passe par une démonstration de la compétence professionnelle des formateurs, et cette compétence, loin d'être définitivement acquise, doit faire l'objet de mise à jour régulière.
Les observations menées dans le cadre de la mission confirment l'importance du collectif dans la construction de l'usage d'un nouvel outil. Les groupes de formateurs ont construit des règles à propos de l'usage des « guides », ils ont priviligié certaines et ont négligé d'autres. Dès lors, si les concepteurs d'un dispositif d'évaluation souhaitent aider les formateurs à instrumenter de manière efficace les nouveaux référentiels, le dispositif de formation aura intérêt à faire travailler les utilisateurs par groupes (communauté des utilisateurs par spécialité), plutôt que de se baser sur un apprentissage individuel et isolé de la manipulation des outils.

Les règles établies pour l'organisation et la division du travail entre les formateurs influencent les usages des outils. Mais le groupe qui organise son travail est aussi influencé par les possibilités offertes par les outils médiateurs qu'il a à sa disposition. Il est important que les formateurs aient une représentation commune, correcte et complète des possibilités d'organisation que les outils leur offrent, ainsi que des nécessités d'organisation que l'activité à réaliser va requérir. Encore une fois, une formation orientée vers l'activité et vers les outils en tant qu'instruments de cette activité fait face à cet enjeu.

Le formateur utilise les outils comme médiateurs pour atteindre un but d'action, ou un objectif d'activité. Dès lors, il est important, dans la conception d'un dispositif d'apprentissage, de penser aux outils en lien avec l'activité à réaliser. Les formateurs l'ont montré : des outils pas directement utiles pour les tâches à mener ne sont même pas remarqués dans le dispositif. Par ailleurs, la formation à l'utilisation des outils doit être directement liée à l'activité à réaliser; sans cela, le formateur ne pourra pas entrer dans le processus de genèse instrumentale qui transformera les outils en instruments au service de son action.

P.4 : Les questions, les pistes et suite

La mise en œuvre des exigeances formelles, programmes d'études professionnelles et guide d'évaluation par le formateur, réalisée sans ou avec le concours d'autres acteurs de la formation professionnelle, est une réponse, provoquée par l'établissement de formation, pour s'adapter efficacement aux transformations des conditions de travail du formateur.

Depuis l'apparition du decret n°2004-512 du 1er mars 2004, fixant les conditions d'inscription, le régime des études et la sanction de la formation dans les établissements de formation relevant de l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle, le Ministère de l'Education et de la Formation présente un certain nombre de mesure pour favoriser le travail commun et collaboratif des formateurs dans les centres de formation. Parmi celles-ci, l'institutionnalisation des cellules de gestion de l'évaluation sommative constitue un élément majeur de la réforme. Cette mesure induit un changement radical au niveau de l'organisation pédagogique et se traduit par un bouleversement des pratiques relationnelles entre les formateurs.

- Comment prendre connaissance de la multiplicité des ressources disponibles dans le centre de formation et dans l'entreprise ?
- Comment accéder à des ressources en valorisant les pratiques des acteurs de l'évaluation ?
- Comment créer un nouveau cadre pour maintenir les savoir-faire vivants et les capitaliser ?
- Comment ordonner et coordonner les activités des formateurs et de la cellule de gestion de l'évaluation et les attentes des entreprises et des apprenants ?

Les formateurs unissent dorénavant leurs efforts pour construire collectivement la batterie d'outils d'évaluation ; c'est le cas par exemple lorsqu'ils décident de redéfinir leur cadre commun d'évaluation. C'est dans cette « marge de manœuvre » que les formateurs décident et agissent collectivement en s'auto-prescrivant de nouvelles tâches professionnelles afin d'ajuster les finalités pédagogiques aux contraintes et ressources dont ils disposent « réellement » dans le centre.

Sommaire détaillé

N° page

Sommaire 3

I. Introduction
I.1. Le positionnement 5
I.2. Mes motivations 5
I.3. Le sujet 6
I.4. Le contexte d'émergence 7
I.4.1. L'adhésion à l'Organisation Mondiale du Commerce 8
I.4.2. La mise à niveau de la formation professionnelle 8
I.4.3. Les mutations des interactions entre le système de formation et le système de travail 9
I.4.3.1. La génération de la spécialisation 9
I.4.3.2. La génération de la polyvalence 9
I.4.3.3. La génération de la compétence 10
I.4.4. Le cadre législatif 11
I.5. La commande 12
I.5.1. Le cadre de la commande 12
I.5.2. la prestation demandée 13
I.6. La mission 13

II. Problématique
II.1. La mise en situation 14
II.2. Le questionnement 15
II.3. La problématique 15
II.4. Les hypothèses – les objectifs 15

III. Cadre théorique
III.1. La théorie de l'activité 15
III.2. La construction des usages au niveau microsocial 18
III.3. La construction des usages au niveau individuel 19
III.4. L'approche instrumentale 20
III.4.1. L'activité médiatisée par les instruments 21
III.4.2. L'instrument: une entité mixte 22
III.4.3. Les processus de genèse instrumentale 23
III.4.3.1. Le processus d'instrumentalisation 23
III.4.3.2. Le processus d'instrumentation 24
III.4.4. Les instruments dans l'organisation du domaine protéssionnel 24
III.5. Le référentiel 25
III.6. La compétence 25
III.6.1. Quelques définitions 27
III.6.2. Contenus et caractéristiques de la compétence 27
III.6.3. La compétence en formation professionnelle (MEQ) 28
III.6.4. Conclusion 29
III.7. L'évaluation 29

III.7.1. Quelques définitions 29
III.7.2. Critère d'évaluation 31
III.7.3. Evaluation sommative 34
III.8. Articulation des éclairages théoriques 34
III.9. Synthèse des éclairages théoriques 35

IV. La méthodologie et le terrain
IV.1. Le terrain 36
IV.2. Les axes de travail 36
IV.3. La méthodes de travail qui se réfléchie à la recherche action 36
IV.4. Les étapes principales de la recherche 37
IV.5. Les actions 37
IV.5.1. Le cadre actuel des pratiques d'évaluation 38
IV.5.1.1. Les objectifs 38
IV.5.1.2. La description de l'activité 38
IV.5.1.3. Le déroulement 38
IV.5.1.4. Les outils 38
IV.5.1.5. Le rôle de l'animateur 38
IV.5.1.6. Le rôle des participants 38
IV.5.2. La description de l'action 2 : L'exploitation des référentiels 38
IV.5.2.1. Les objectifs 39
IV.5.2.2. La description de l'activité 39
IV.5.2.3. Le déroulement 39
IV.5.2.4. Les outils 39
IV.5.2.5. Le rôle de l'animateur 39
IV.5.2.6. Le rôle des participants 39
IV.5.2.7. Bibliographie 40

V. Les résultats
V.1. Le cadre actuel d'évaluation 40
V.1.1. Synthèse des réponses des formateurs 42
V.1.2. Les examens 42
V.1.3. Les conditions d'observation 42
V.1.4. La dimension de l'examen 42
V.1.5. L'évaluation isolée 42
V.1.6. L'évalué 43
V.2. Les tendances des pratiques d'évaluation 43
V.2.1. Les exigences formelles 43
V.2.2. Les caractéristiques de l'évaluation 43
V.2.2.1.Une évaluation multidimensionnelle 43
V.2.2.2.Une évaluation critériée 44
V.2.2.3.Une notation dichotomique 44
V.2.2.4. Un seuil de réussite prédéterminé 45
V.2.3. les exploitations de la compétence pour l'évaluation. 45
V.2.3.1. Les savoirs essentiels 45
V.2.3.2. Le produit 45
V.2.3.3. Le processus 46

V.2.3.4. L'exploitation mixte 46
V.2.3.5. La participation 47
V.2.4. Une ébauche du nouveau cadre commun pratique de l'évaluation 47
V.2.4.1. Les situations de performance 47
V.2.4.2. L'authenticité des situations 47
V.2.4.3. L'interactivité 48
V.2.4.4. L'aspect multidimensionnel 48
V.2.4.5. Les exigences 48
V.2.4.6. Le jugement 48
V.2.4.7. Les processus et les produits 48
V.2.4.8. L'évaluation est intégrée 48
V.2.4.9. L'auto-évaluation 48
V.3. Les interprétations

VI. Conclusion
VI.1. Rappel de la recherche 50
VI.2. La démarche 50
VI.3. Synthèse des résultats 51
VI.4. Prolongement des travaux 52

VII. Bibliographie 53

VIII. Annexes
Annexe 1 : Mise ne œuvre du stage M2-ICF 55
Annexe 2 : Planning de la mission 56
Annexe 3 : Decret n° 2004-512 57
Annexe 4 : Les outils de l'action 2 62
Annexe 5 : Les pratiques d'évaluation actuelles 68
Annexe 6 : Les catégories de Stiggins 71

Les « 4 pages »
P.1 : Présentation de l'étudiant, le parcours, les objectifs 74
P.2 : Présentation du chantier, de la mission et de sa réalisation 75
P.3 : Présentation du mémoire, de la problématique et de ses résultats 76
P.4 : Les questions, les pistes et suite 77

Sommaire détaillé 78